مجلة

جامعة القدس المفتوحة

للأبحاث والدراسات

توجه المراسلات والأبحاث على العنوان الآتي:

رئيس هيئة تحرير مجلة جامعة القدس المفتوحة

جامعة القدس المفتوحة

ص.ب: ٥١٨٠٠

هاتف: ٢٩٨٤٤٩١– ٠٢

فاكس: ٢٩٨٤٤٩٢– ٠٢

بريد الكتروني: ***hsilwadi@qou.edu***

تصميم وإخراج فني:

قسم التصميم الجرافيكي والإنتاج

برنامج البحث العلمي والدراسات العليا

جامعة القدس المفتوحة

هاتف: ٢٩٥٢٥٠٨– ٠٢

قواعد النشر والتوثيق

تنشر المجلة البحوث والدراسات الأصلية المرتبطة بالتخصصات العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية والباحثين في جامعة القدس المفتوحة وغيرها من الجامعات المحلية والعربية والدولية، مع اهتمام خاص بالبحوث المتعلقة بالتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، وتقبل أيضا الأبحاث المقدمة إلى مؤتمرات علمية محكمة والمراجعات والتقارير العلمية وترجمات البحوث.

يرجى من الأخوة الباحثين الراغبين في نشر بحوثهم الاقتداء بقواعد النشر والتوثيق الاتية:

١. تُقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية.

٢. أن لا يزيد حجم البحث عن ٣٠ صفحة «٨٠٠٠» كلمة تقريبا بما في ذلك الهوامش والمراجع.

٣. أن يتسم البحث بالأصالة ويمثل إضافة جديدة إلى المعرفة في ميدانه.

٤. يقدم الباحث بحثه منسوخا على «CD» أو عبر البريد الالكتروني مع ثلاث نسخ مطبوعة منه، غير مسترجعة سواء نشر البحث أم لم يُنشر.

٥. يرفق مع البحث خلاصة مركزة في حدود «١٠٠ - ١٥٠» كلمة. ويكون هذا الملخص باللغة الإنجليزية إذا كان البحث باللغة العربية ويكون باللغة العربية إذا كان البحث باللغة الإنجليزية.

٦. ينشر البحث بعد إجازته من محكمين اثنين على الأقل تختارهم هيئة التحرير بسرية تامة من بين أساتذة مختصين في الجامعات ومراكز البحوث داخل فلسطين وخارجها على أن لا تقل رتبة المحكم عن رتبة صاحب البحث.

٧. أن يتجنب الباحث أي إشارة قد تشير أو تدلل على شخصيته في أي موقع من البحث.

٨. يزود الباحث الذي نشر بحثه بخمس نسخ من العدد الذي نشر فيه، بالإضافة إلى ثلاث مستلات منه.

٩. تدون الإحالات المرجعية في نهاية البحث وفق النمط الآتي: إذا كان المرجع أو المصدر كتابا فيثبت اسم المؤلف، عنوان الكتاب أو البحث، اسم المترجم أو المحقق (مكان النشر، الناشر، الطبعة، سنة النشر) الجزء أو المجلد، رقم الصفحة، أما إذا كان المرجع مجلة فيثبت المؤلف، عنوان البحث، اسم المجلة، عدد المجلة وتاريخها، رقم الصفحة.

١٠. ترتب المراجع والمصادر في نهاية البحث «الفهرس» حسب الحروف الأبجدية لكنية / عائلة المؤلف ثم يليها اسم المؤلف، عنوان الكتاب أو البحث، (مكان النشر، الناشر، الطبعة، سنة النشر) الجزء أو المجلد.

١١. بإمكان الباحث استخدام نمط «APA Style» في توثيق الأبحاث العلمية والتطبيقية، حيث يشار إلى المرجع في المتن بعد فقرة الاقتباس مباشرة وفق الترتيب الآتي: «اسم عائلة المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة».

المحتويات

الأبحـــــاث

مجلة
جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات

الأبحاث

مدى تأثير المناخ التنظيمي في منطقة سلفيت التعليمية على الأداء الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم

د. خالد قرواني*

* أستاذ مساعد في الإدارة التربوية/ مدير منطقة سلفيت التعليمية/ جامعة القدس المفتوحة.

ملخص:

تهدف هذه الدراسة بشكل رئيس إلى معرفة مدى تأثير المناخ التنظيمي في منطقة سلفيت التعليمية في جامعة القدس المفتوحة على مستوى الأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين فيها، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وتحليل التباين الأحادي، والمتوسطات الحسابية، واختبار T- test للتحقق من صحة فرضيات الدراسة. وقد طُبِقت دراسة مسحية على جميع أفراد مجتمع الدراسة البالغ عددهم ٤٨ موظفاً، **حيث توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها**:

١. وجود تأثير متوسط للمناخ التنظيمي ولمتغيراته (العمر، الحالة الاجتماعية) على الأداء الوظيفي للعاملين في منطقة سلفيت التعليمية من وجهة نظرهم.

٢. عدم وجود تأثير لمتغيرات المناخ التنظيمي (الجنس، سنوات الخدمة) على الأداء الوظيفي للعاملين في منطقة سلفيت التعليمية من وجهة نظرهم.

٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) على الدرجة الكلية للدراسة تبعاً لمتغيرات الجنس،العمر،الحالة الإجتماعية وسنوات الخدمة (الخبرة) .

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج ، أوصت بضرورة العمل على تحسين المناخ التنظيمي ومستوى الأداء الوظيفي منطقة سلفيت التعليمية، والحث على المزيد من الدراسات في منطقة سلفيت التعليمية

Abstract:

This study aims to investigate mainly the level of the effect of the organizational climate in Salfeet Education Region «as a branch of Alquds-Open University» on the employees performance from their viewpoint.

To achieve this purposes, the researcher used the analytical descriptive approach in addition to the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) , ANOVA, and T- test, for statistical analysis. ***The study revealed important results, Here are some of them:***

1. *There was a medium effect of organizational climate and its variables (age and social status) on the employee performance level in Salfeet Educational Region from their viewpoint.*
2. *There was no effect of the variables of the organizational climate (sex and period of service) on the employee performance level in Salfeet Educational Region from the employees' viewpoint.*
3. *There were no differences at the statistical level (α =0.05) on the total degree of study attributed to the variables: sex, age, social status and period of service.*

In the light of the study results, the researcher recommends the improvement of the organizational climate and the employees' performance and calls for further studies in Salfeet Educational Region.

١ـ ١ مقدمة:

تعنى المؤسسات والمنظمات في القطاع العام والخاص بتنمية الموارد البشرية التي تعمل فيها، فالعنصر الإنساني يمثل العنصر الأهم من عناصر الإنتاج بصرف النظر عن طبيعة نشاط هذه المنظمات. فالإنسان يمثل مصدر الفكر والتطوير والإبداع في هذه المنظمات خاصة، وفي المجتمع بشكل عام (روسيل، ٢٠١٠) .

لذا فالقيادات الإدارية والسياسية في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء تولي الموارد البشرية رعاية خاصة؛ وذلك لأن الأهداف الإستراتيجية لهذا المنظمات تتحقق بالاستخدام الأمثل لمدخلات العملية الإنتاجية حيث تمثل الموارد البشرية العنصر الحاسم فيها. (عبد الباقي،٢٠٠١،ص٥) .

وقد أبدت المنظمات المختلفة اهتماماً خاصاً بخلق ظروف عمل ملائمة بهدف رفع الروح المعنوية للعاملين فيها، وتحقيق رضا وظيفي كاف لدفع العاملين على إنجاز الأهداف المخططة. فالجو العام داخل المنظمة يؤثر بشكل فاعل في السلوك الإنساني، وأداء العاملين فيها، مما ينعكس على إنجاز الأهداف التي حددتها القيادة التربوية والإدارية، إضافة إلى الأهداف المتنامية تبعاً لتطور العملية الإنتاجية وتقدمها، والعوامل البيئية المؤثرة فيها.

وتعبر كلمة المناخ التنظيمي عن القيم والعادات والتقاليد والأيدولوجيات وتأثيرها على العملية الإدارية وسلوك العاملين التنظيمي داخل هذه المنظمات، وبذلك فإن المناخ التنظيمي يشير إلى العلاقة المتشابكة والمتداخلة بين خصائص التنظيم، ومستوى إدراك الأفراد لجملة من المؤثرات التنظيمية، والتي تؤثر على اتجاهات الأفراد نحو العمل سلباً أو إيجاباً (المغربي،١٩٩٥،ص٣٠٣) .

فالمناخ التنظيمي ينتج عن تفاعل الفرد بمكوناته الشخصية مع التغيرات التنظيمية، فقد تعددت الآراء والأفكار النظرية حول هذا المفهوم تبعاً للمدخل الذي يتناول هذا المفهوم سواء أكان الجانب الاجتماعي أم النفسي.

فالمناخ التنظيمي يتكون من سلوكيات للأفراد، وسياسات للتنظيم، ومستويات مختلفة من إدراك الأفراد لهذا التنظيم، بحيث تعمل كعوامل ضاغطة نحو توجيه أنشطة الأفراد وسلوكاتهم (رسمي،٢٠٠٥،ص٨٧) .

ويعدُّ المناخ التنظيمي التدعيمي والإيجابي ضرورة ملحة باعتبار أن البيئة هي التي تؤثر على الفعاليات والأنشطة الإنسانية والإقتصادية داخل المنظمة؛ لأن العاملين

فيها يتطلعون إلى مناخ تنظيمي داعم ومساند لهم ليتمكنوا من إشباع حاجاتهم المختلفة. والبيئة التنظيمية باعتبارها عنصرا فعالا في تحديد المناخ التنظيمي داخل المنظمة، **ترتكز على محورين أساسين هما**:

- خصائص الفرد المرتبطة إلى حد كبير بالنظام المعرفي وخبراته وتجاربه وثقافته وتعليمه.
- بيئة العمل الداخلية التي تصف الخصائص المميزة للمنظمة عن غيرها، إذ تختلف هذه الخصائص المميزة للمنظمة عن غيرها، و تختلف هذه الخصائص من منظمة إلى أخرى تبعاً لاختلاف محددات المناخ التنظيمي المكونة من: الهيكل التنظيمي،ونظام الاتصالات، ونظام أو إجراءات العمل، والنمط القيادي،وطبيعة العمل وظروفه، وبيئة العمل الخارجية (رسمي، ٢٠٠٥،ص٢١) .

وبالنظر إلى محددات المناخ التنظيمي وتأثيرها على اتجاهات العاملين نحو العمل، ومدى تأثيره على الأداء الوظيفي لهم في ضوء البيئة الداخلية والخارجية للمنظمة، ونظرا لخبرة الباحث في العمل الإداري، فقد تلمّس بوضوح انعكاس المناخ التنظيمي على مستوى أداء العاملين في المنظمات الإدارية ،وبالتالي التأثير في المخرجات التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها في ضوء المتغيرات والمؤثرات السالفة الذكر.

١ـ ٢ مشكلة الدراسة:

تظهر مراجعة الأدب التربوي والدراسات العديدة في هذا المجال أهمية التعرف إلى طبيعة المناخ التنظيمي السائد في المنظمة بأبعاده المختلفة، بغية تعزيز النواحي الإيجابية وتقويم النقاط السلبية والارتقاء بالرضا الوظيفي للعاملين فيها، وتحقيق مستوى أداء مرتفع، وإشباع حاجات العاملين ورغباتهم في هذه المنظمة. إضافة إلى تنمية قدرات الأفراد، وتحسين أدائهم، ورفع كفايتهم الفنية والإنتاجية، ورفع معنوياتهم ودرجة ولائهم للتنظيم الذين يعملون فيه (السكران،٢٠٠٤)

وإذا كان علماء الإدارة قد عرفوا المناخ التنظيمي بأنه «مجموعة من الخصائص البيئية التي يعمل فيها الأفراد داخل المنظمة، وتعمل على إثارة سلوكهم باعتبارها محدداً مهماً للدافعية والسلوك» فإن خلق مناخ تنظيمي تدعيمي يدفع باتجاه تحقيق الأهداف العليا للمؤسسة. (kozlowsks & Doherty, 1975, p546).

وبذلك فإن العمل على توفير مناخ تنظيمي تدعيمي يساهم في تحقيق أهداف المؤسسة، ويعمل على إشباع رغبات العاملين ويلبّي حاجاتهم مما يؤدي إلى رفع مستوى أدائهم

الوظيفي، وهذا يتناغم مع ما أظهرته العديد من الدراسات من وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين المناخ التنظيمي، وبين مستوى أداء العاملين في المنظمة، وتحصيل الطلاب الأكاديمي والرضا الوظيفي والحالة المعنوية للعاملين فيها.

وفي إطار هذه المعطيات، والتشخيص الذي اتفق مع وجهة نظر الباحث حول مشكلة الدراسة التي تتمثل في البحث عن طبيعة العلاقة التأثيرية بين المناخ التنظيمي داخل منطقة سلفيت التعليمية، وبين مستوى أداء العاملين فيها بمختلف متغيراته مثل العلاقات الاجتماعية والأعباء الوظيفية وغيرها.

وقد انسجمت تلك الملاحظات مع تصورات الباحث حول مشكلة البحث والملاحظات التي رصدها بحكم عمله، واتصاله المباشر مع العاملين، وملاحظاتهم حول بعض الممارسات الإدارية التي تؤثر في المناخ التنظيمي في المنطقة التعليمية، **ولذلك فإن الدراسة ستحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

- هل يوجد تأثير للمناخ التنظيمي في منطقة سلفيت التعليمية على مستوى الأداء الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم يعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس ، العمر ،الحالة الاجتماعية وسنوات الخبرة) ؟
- ما مدى تأثير متغيرات المناخ التنظيمي (الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية وسنوات الخبرة) على الأداء الوظيفي للعاملين في منطقة سلفيت التعليمية من وجهة نظرهم (إن وجد) ؟
- ما طبيعة المناخ التنظيمي السائد في منطقة سلفيت التعليمية من وجهة نظر العاملين فيها؟
- ما مستوى الأداء الوظيفي للعاملين في منطقة سلفيت التعليمية من وجهة نظرهم؟

١ـ ٣ فرضيات الدراسة:

١. لا يوجد تأثير لمتغيرات المناخ التنظيمي على الأداء الوظيفي للعاملين في منطقة سلفيت التعليمية من وجهة نظرهم عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لمتغيرات (الجنس، العمر، الحالة الاجتماعية وسنوات الخبرة) .

٢. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية للأداء الوظيفي للعاملين في منطقة سلفيت التعليمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس ، والعمر ،والحالة الاجتماعية وسنوات الخبرة) .

١ـ ٤ أهداف الدراسة:

١. الكشف عن مدى تأثير المناخ التنظيمي في منطقة سلفيت التعليمية على مستوى الأداء الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم.

٢. الكشف عما إذا كان لمتغيرات المناخ التنظيمي في منطقة سلفيت التعليمية (الجنس ،و العمر ،والحالة الاجتماعية وسنوات الخبرة) على مستوى الأداء الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم.

١ـ ٥ أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها من أوائل الدراسات الممنهجة التي حاولت التعرف إلى اتجاهات العاملين في منطقة سلفيت التعليمية نحو المناخ التنظيمي الذي يعملون فيه، وعلاقته بالأداء الوظيفي لهم، فضلا عن الإفادة المرجوة في تفسير السلوك التنظيمي للعاملين فيها من جهة، وإمكانية التنبؤ به مستقبلا من جهة أخرى، فالإدارة تتلمس حاجات العاملين في المؤسسة ومطالبهم، وتعمل على تلبيتها، وذلك بالاستخدام الأمثل للموارد المتاحة والتوفيق بينها، والتنسيق بين أوجه النشاط داخل المؤسسة وخارجها، وتعمل على حفز الأفراد فيها للعمل على تحقيق الأهداف المشتركة، فالإدارة تعدُ العنصر الخامس من عناصر الإنتاج في المؤسسات الاقتصادية.

وحيث أن هذا العصر، هو عصر المعلوماتية، وأن استخدام التكنولوجيا ضرورة ملحة في إدارة المشروعات الاقتصادية ومؤسسات القطاع العام،وذلك بهدف اللحاق بركب الحضارة والمواءمة مع المتغيرات العصرية، وتوظيف الطاقات الكامنة لدى الأفراد، وتوجيههم نحو الإبداع والتميز، وحفزهم على الانجاز والتفوق واستخدام التكنولوجيا وتوظيفها لتحقيق الأهداف المنشودة، والعمل على المشاركة في المعلومات، وسرعة تداولها لتسهيل اتخاذ القرارات الإدارية لتحقيق المصلحة المشتركة للمؤسسة والعاملين على حد سواء (أبو بكر،٢٠٠١،ص١٢٧– ١٣٣) .

وتشغل المؤسسات التربوية مكانة مهمة في هذا الإطار، فهي تزوّد المجتمعات البشرية بالكوادر البشرية والعلمية القادرة على المشاركة الفعالة في إدارة وإنجاح المؤسسات الاقتصادية الخاصة والعامة، لتحقيق الأهداف العليا لهذه المؤسسات، وتحقيق مستويات مقبولة من الرفاهة والعيش الكريم والسبق العلمي المنشود.

فالإدارة تعمل على إنجاز الأهداف المخططة، والتوصل إلى النتائج التي ترمي إليها باستخدام الأفراد (المغربي،١٩٨١،ص١١٧) ، فالإدارة الناجحة تعمل على تجميع أحسن ما

يمكن الحصول عليه من الأيدي العاملة وتشجيعها، وتوجيهها لتحقيق الأهداف المشتركة في إطار مناخ تنظيمي تدعيمي، وهي التي تدفع أفرادها للعمل على توجيه أقصى جهد وبذله لديهم نحو الإنتاجية، وتهيئة الظروف الملائمة لتحقيق مستويات أداء عالية ومقبولة.

١ـ ٦ حدود الدراسة:

تشمل هذه الدراسة جميع العاملين في منطقة سلفيت التعليمية الإداريين والاكاديميين المتفرغين، والذين ما زالوا على رأس عملهم في العام الجامعي ٢٠٠٩\٢٠١٠

١ـ ٧ منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي .

١ـ ٨ مصطلحات الدراسة:

◄ **السلوك التنظيمي**: سلوك الأفراد داخل المنظمات، وهو بذلك كل ما يصدر عن الفرد من استجابات نتيجة احتكاكه بغيره من الأفراد، أو نتيجة اتصاله بالبيئة الخارجية من حوله، وهذا يتضمن كل ما يصدر عن الفرد من عمل مركب أو تفكير أو سلوك لغوي أو مشاعر أو انفعالات أو إدراك (رسمي،٢٠٠٤،ص٢٣)

◄ **المناخ التنظيمي**: يشير إلى علاقة متشابكة بين خصائص التنظيم وبين طبيعة إدراك الفرد لمجموعة من المؤثرات التنظيمية التي تتدخل في التأثير على اتجاه الفرد نحو العمل، حيث ينجم عن مدى التفاعل بين المتغيرات التنظيمية ومكونات شخصية الفرد، فهو روح الفلسفة السائدة في التنظيم المسئول عن العلاقات القائمة بين الأفراد والتي يشكل مجموعها هيكل التنظيم (ماهر،٢٠٠٥،ص٨٧) .

◄ **الحالة المعنوية**: تشير إلى الروح المعنوية والرضا والشعور بإشباع الحاجات الاجتماعية للفرد وشعوره بالانجاز (رسمي،٢٠٠٥،ص١٠٤)

◄ **الرضا الوظيفي**: الحالة المعنوية التي تنشا عن التوافق بين ما يتوقعه الفرد من عمل وبين مقدار ما يحصل عليه فعلا من هذا العمل (لبون واينودين،٢٠١٠،ص ٣) ، كما يعدُّ بأنه مجموعة من العوامل البيئية المتعلقة بجو العمل، أو مجموعة من المميزات التي تميز منظمة أو مدرسة عن غيرها، وتأثير سلوك العاملين فيها (Oliver, 2008, p10)

◄ **الأداء**: الدرجة التي يمارس فيها العاملون السلوك الذي يساهم في إنجاز وتحقيق أهداف الإدارة . (Silijanen, 2010, p5)

◄ **تقويم أداء العاملين**: دراسة أداء العاملين لعملهم وتحليله، وملاحظة سلوكهم وتصرفاتهم في أثناء العمل؛ وذلك للحكم على مدى نجاحهم، ومستوى كفاءتهم في القيام بأعمالهم الحالية، والحكم على إمكانات النمو المهني للفرد في المستقبل، وتحمله لمسؤوليات اكبر، أو ترقية لوظيفة أخرى (Muazzam, 2009, pp1- 2)

◄ **العاملون**: يقصد بهم في هذه الدراسة كل من يعمل في منطقة سلفيت التعليمية في العام الجامعي٢٠٠٩/ ٢٠١٠ سواء أكان موظفاً إدارياً أم أكاديمياً متفرغاً.

◄ **المنطقة التعليمية**: هي وحدة تنفيذية يجري فيها التفاعل فيما بين الدارسين أنفسهم، وبين المشرفين الأكاديميين العاملين في الميدان الذين يقدمون النصح والإرشاد والمشورة والخدمات الأخرى للدارسين فيما يتعلق بدراستهم واحتياجاتهم (الخطة الإستراتيجية لجامعة القدس المفتوحة،٢٠٠٧) .

◄ **المنظمة**: هي تنسيق مخطط لنشاطات شخصية أو أكثر، سعيا للوصول إلى هدف عام واضح عن طريق تقسيم العمل ضمن تنظيم هرمي (الطويل،٢٠٠٦.ص١١٧) .

٢ـ ١ الإطار النظري والدراسات السابقة:

تطور مفهوم المناخ التنظيمي مع تطور مفهوم المنظمة في القرن الماضي، وقد زاد الاهتمام بمفهوم المناخ التنظيمي والرضا الوظيفي للعاملين باعتباره ضرورة من ضرورات زيادة الأداء والإنتاج . وقد اختلف الباحثون في تحديد تعريف واضح ومحدد للمناخ التنظيمي،فقد عرفه كوسلوسك ودهيرتي (١٩٧٥) بأنه خصائص مميزة لبيئة العمل تؤدي إلى إثارة سلوك الأفراد ،وتعد محدداً مهماً للدافعية والسلوك (kozlowsks & Doherty, 1975, p546). وعرفه هوي وميسكل (١٩٩٦) بأنه الخصائص التي تميز المنظمة عن غيرها، وتؤثر في سلوك الأفراد فيها. (Hoy and Miskel,1996,185) . وبذلك فإن المناخ التنظيمي يمثل خصائص البيئة الداخلية، حيث وضح مدى علاقة ذلك بالأفراد وتأثيراته على دافعيتهم وسلوكهم.

ويرى المغربي (١٩٩٥) أن المناخ التنظيمي يمثل الخصائص التي تميز بيئة المنظمة الداخلية، والتي يعمل الفرد من خلالها فتؤثر على قيمه واتجاهاته وآرائه (المغربي،١٩٩٥،ص٣٠٣) .

ويرى محارمة (١٩٩٣) أن ميزات المناخ التنظيمي يمكن إدراكها واستقراؤها عن طريق تعامل المنظمة وأنظمتها الفرعية مع بيئتها ومع الأفراد العاملين فيها. (محارمة،١٩٩٣،ص٣١)

وبذلك فان سلوك الأفراد داخل التنظيم يتحدد – وبثبات نسبي إلى درجة كبيرة – من خلال تصور العاملين للتنظيم الذي ينتمون إليه وخصائص بيئته (القريوتي،١٩٩٣،ص٢١٥).

وهذا يتفق مع ما أوردته هوي وميسكل (١٩٩٦) من حيث تأثير بيئة التنظيم في سلوك الأفراد، سواء أكان ذلك في حالة الشعور أم اللاشعور للعاملين فيه.

ويرى ردول (ردول،١٩٩٩،ص ص٤٧٩– ٥٠٣) بأن المناخ التنظيمي يؤدي دوراً مهما في التأثير على مستوى إدراك العاملين لأهمية تفاعلهم في التنظيم، وأن ذلك يخضع لعوامل أساسية هي المشاركة في صنع القرار، و فريق العمل ونظام الاتصالات أو التواصل داخل المنظمة (Group and organization Managemant, vol.24, no.4, 1999).

وبالإجمال يمكن القول بأن المناخ التنظيمي يشتمل على جملة المميزات التي تتصف بها بيئة العمل داخل المنظمة، وتجعل العاملين يتبنون أنماطاً واتجاهات سلوكية معينة في مختلف المستويات الإدارية، حيث يمكن الاستدلال على هذه الميزات من خلال التعرف على تصورات، وإدراك العاملين في المنظمة التي تدفعهم لاستخلاص مواقفهم واتجاهاتهم وسلوكاتهم التي تؤثر على أدائهم سلباً أو إيجاباً.

٢ـ ٢ أبعاد وعناصر المناخ التنظيمي:

تختلف أبعاد المناخ التنظيمي وعناصره باختلاف بيئة العمل للمنظمات سواء كانت منظمات خدمية أم صناعية، مؤسسات عامة أم خاصة. ولذلك هناك من قسّم أبعاد المناخ التنظيمي إلى ستة هي: (نمط الاتصال، واتخاذ القرار، والاهتمام بالعاملين، ومدى تأثير العاملين على مجريات الأمور في المنظمة، واستخدام التكنولوجيا والحوافز) وآخرون أجملوها في عوامل خارجية (البيئة الثقافية والاجتماعية) وعوامل داخلية (المركزية،التقنية) وعوامل شخصية (نمط القيادة، والرقابة، والتحفيز) ، في حين اقتصر بعضهم في تحديده لأبعاد المناخ التنظيمي على الهيكل التنظيمي والتنظيم والأهداف. (أبو شيخه،٢٠٠٥،ص١٣) .

كذلك يرى تشرنجتون (١٩٨٩) أنه يمكن اعتبار المحددات الآتية كعوامل ذات تأثير مهم على المناخ التنظيمي: القيم الإدارية، ونمط القيادة، والأحوال الاقتصادية، والهيكل التنظيمي، وخصائص العاملين، وحجم المنظمة، وطبيعة العمل وانضمام العاملين للاتحادات العمالية، مما يدفع العلاقة بين العمال والموظفين المنتمين إلى النقابات العمالية باتجاه العلاقة الرسمية في إطار القانون أكثرمن المؤسسات التي لا ينتمي موظفوها إلى النقابات والاتحادات العمالية (جامعة القدس المفتوحة،٢٠٠٠،ص٣٠٢) .

♦ ٢- ٢- ١ **الهيكل التنظيمي**: يقصد بالهيكل التنظيمي البناء الذي يحدد التركيب الداخلي للمنشأة، حيث يوضح التقسيمات والتنظيمات والوحدات الفرعية التي تؤدي مختلف الأعمال والأنشطة اللازمة لتحقيق أهداف المؤسسة، كذلك يحدد طبيعة العلاقة بين أقسامها وطبيعة الصلاحيات والمسؤوليات للعاملين فيها، وتحديد طرق سير المعلومات بين مختلف المستويات الإدارية في المنظمة (ابن حتبور،٢٠٠٤،ص١٩٢) .

♦ ٢- ٢- ٢ **نمط القيادة**: تمثل الإدارة محوراً مهماً في العملية الإدارية حيث عرّفها البدري (٢٠٠٥) بأنها القيادة الإنسانية والجماعية التي تتضمن التفاف الجماعة حول القائد الذي يمثلهم كنموذج في تحقيق ذواتهم، ويعبر عن طموحاتهم المشروعة في إطار الولاء له والإخلاص فيه (البد ري،٢٠٠٥،ص٥٣) .

♦ ٢- ٢- ٣ **نمط الاتصال**: يؤثر نمط الاتصال في المنظمة، وفي الحالة المعنوية للعاملين فيها، وينعكس على مستوى أدائهم وإنتاجيتهم،مما يحقق بشكل أساسي تبيان الواجبات والأعباء الخاصة بالعمل للأفراد والطريقة الملائمة لانجازه،إذ لا بد للفرد أن يعرف الهدف من العمل والطريقة الأنسب لأدائه وإنجازه (حنفي،٢٠٠٠،ص٤٨٩) .

♦ ٢- ٢- ٤ **التكنولوجيا**: تعمل التكنولوجيا على إحداث تغيير في حياة الأفراد، وكذلك حياة المنظمات الإدارية من حيث البقاء والاستمرارية، ومواكبة المستجدات في البيئات الخارجية، وبخاصة أننا نعيش ثورة المعلوماتية فاستخدام التكنولوجيا يعود بالفائدة على الفرد والمنظمة معاً، وهي ضرورة من ضرورات العمل في المنظمات في القرن الواحد والعشرين. (اللوزي،٢٠٠٢،ص١٥١- ١٥٣) .

♦ ٢- ٢- ٥ **العمل الجماعي ومشاركة العاملين في اتخاذ القرارات**: تمثل المشاركة عملية تفاعل عقلي ووجداني بين جماعات العمل في المنظمة بحيث تمكنهم من تعبئة الجهد والطاقات اللازمة لتحقيق أهداف المنظمة، إذ تعدُّ مشاركة العاملين في صنع القرار ضرورة مهمة نظرا لمساهمتها الكبيرة في تحقيق أهداف المنظمة،فالأفراد يؤثرون وبشكل مهم على سير العملية الإنتاجية فهم يتمتعون بدراية بالمشكلات التي قد يواجهها الإنتاج والحلول الكفيلة بتجاوزها. (اللوزي،٢٠٠٣،ص١٨٣) .

♦ ٢- ٢- ٦ **ضغوط في العمل**: يمكن تعريف ضغط العمل بأنه نمط مركب من حالة عاطفية ووجدانية وردود فعل فسيولوجية، استجابة لمجموعة من الضغط الخارجي. (ماهر،٢٠٠٥، ص١٠) .

ويرى العديلي (١٩٩٥) بأن الضغوط هي ردود فعل الإنسان إزاء المؤثرات المادية والنفسية،حيث تتمثل ردود فعل الإنسان اتجاه هذه المثيرات بالخوف والاضطراب

والارتجاف، وزيادة ضغط الدم والارتباك والشحوب والسرحان أو غياب الذاكرة، وغير ذلك من ردود الفعل الجسدية والنفسية التي توحي بأن الفرد غير مرتاح للموقف. (العديلي،١٩٩٥،ص٢٤٣) .

ولذلك فإن وجود مقدار مناسب ومعقول من الضغوط ، يجعل الإفراد يشعرون بالتوتر، الأمر الذي يدفعهم ويحمسهم للسيطرة والتحكم في هذا التوتر،فضلاً عن أن بعض التوتر الناتج عن صعوبات في العمل ،يمثل تحدياً لقدرات العاملين ،مما يولد لديهم الرغبة في الإنجاز وتحقيق الأهداف، وبالمقابل فإن ارتفاع مستوى التوتر لدى الأفراد، أو انخفاض المستوى عن المعقول، يؤدي إلى تأثير سلبي على أداء العاملين (ماهر، ٢٠٠٥، ص ٧٦) .

♦ **٢- ٢- ٧ القيادة وضغوط العمل**: وبديهي أن على المنظمة أن تتخذ سلسلة من الإجراءات لعلاج الظواهر الناتجة عن ضغوط العمل، مثل تطبيق مبادئ الإدارة والتنظيم بشكل جيد، وتحليل أدوار الأفراد وتوضيحها، وإعادة تصميم الأعمال بما يساعد على إثراء الأعمال، وتحسين جوانب العمل الذاتية، وتوفير مزيد من المسؤولية والاستقلالية والانحراف وإيجاد فرص التقدم للعاملين، إضافة إلى إيجاد مناخ تنظيمي مؤازر للأفراد من خلال إعادة تصميم الهيكل التنظيمي بما يوفر مزيداً من الانفتاح، والاتصالات،والمشاركة، واللامركزية وتفويض السلطة والمرونة (البدر،٢٠٠٦، ص ص ٥٠- ٦٩) .

وخلاصة القول إن على القيادة الإدارية التعرف على إمكانات وقدرات الأتباع أو المرؤوسين، وأن تستطيع الاستفادة من كل الإمكانات العقلية والجسمية أثناء العمل والسعي إلى حل المشكلات الطارئة بأقل جهد ممكن، وبث الثقة بين القيادة وأتباعها (محمد،٢٠٠٦،ص ١٢١) .

فالطاقم الإداري في المنظمة يؤثر بشكل مباشر على خلق مناخ تنظيمي تدعيمي، ويؤثر في الأفراد أو المرؤوسين نحو إنجاز الأهداف المرسومة (ميرفي،١٩٩٩) .

٢ـ ٣ أنواع المناخ التنظيمي:

تختلف المناخات التنظيمية،وتتعدد في المنظمات العامة والخاصة، وتتمحور حول الأنواع الآتية: (محارمة،١٩٩٣،ص٣٩).

♦ **المناخ المفتوح**: حيث يشعر العاملون فيه بدرجة عالية من الاعتمادية والمشاركة المتبادلة بحيث يلبي هذا المناخ الحاجات الاجتماعية للعاملين.

♦ **المناخ الاستقلالي**: حيث يمارس القائد سلطاته من خلال الجماعة التي ينتمي إليها، ويتميز هذا النمط بدرجة عالية من الروح المعنوية والرضا الوظيفي وإشباع للاحتياجات الاجتماعية للعاملين.

♦ **المناخ المسيطر عليه**: حيث يتركز في الاهتمام على العمل مع انعدام العلاقات الشخصية، وإهمال احتياجات العاملين.

♦ **المناخ المألوف**: ففي هذا المناخ يشبع العاملون احتياجاتهم الاجتماعية دون الاهتمام بالضغوط الاجتماعية التي تمارس عليهم.

♦ **المناخ الأبوي**: إذ يسيطر القائد على جميع الفعاليات التنظيمية، ولا يسمح للعاملين بالمشاركة، مما ينعكس سلباً على درجة رضاهم الوظيفي.

♦ **المناخ المطلق**: ويتميز المناخ التنظيمي في المنظمة بالركود والجمود.

٢ـ ٤ عوامل الرضا الوظيفي:

يعزى الرضا الوظيفي بين العاملين في المنظمة إلى عاملين رئيسين هما:

♦ تحقيق حاجات العاملين النفسية، حيث أثبتت الدراسات والتجارب العديدة أن الرضا الوظيفي للأفراد اعتمد سلبا أو إيجابا على مدى تحقيق حاجاتهم النفسية.

♦ توفير الجو المناسب للعمل إذ يمكن تحقيق ذلك من خلال وضوح الأهداف والغايات ووضوح الهيكل التنظيمي، وتوفير جو نفسي ومتطلبات الاستقرار الاجتماعي والاقتصادي للعاملين،وتوفير فرص للعاملين لتحسين أوضاعهم إضافة إلى توفر قيادة حكيمة تعمل على توزيع الصلاحيات والمسؤوليات طبقاً للهيكل التنظيمي، وتشجيع التفاعل بين العاملين، سواء الفئات الشابة أم الكبيرة في السن (kabacof and stoffy, 2001, p2).

٢ـ ٥ مؤشرات الرضا الوظيفي:

تشكل المشاعر الإنسانية للفرد قضية شخصية تظهر من خلال تغيّر سلوك موضوعي للفرد،حيث يُحكم على مدى تحقيق الرضا الوظيفي تبعاً لاعتبارات ودلالات تمثل الأنشطة أو التعبيرات أو التعليقات الشفوية النقدية، فضلا عن الإجابة عن الأسئلة ليتسنى تحليلها وترجمتها إلى نوع من التقويم لمستوى الرضا الوظيفي والحالة المعنوية للموظفين أو العاملين، **وهذه الاعتبارات أو الدلالات هي**:

♦ السلوك العلني ويشمل دوران العمل والإنتاجية، وسرعة الإنجاز، وتجنب فقدان الموارد والتأخير والغياب.

♦ طريقة تعبير العاملين عن أرائهم وردود أفعالهم (فيلة وآخرون،٢٠٠٥،ص١١١-١١٣).

٢ـ ٦ تقويم الأداء الوظيفي:

يقصد بتقويم أداء العاملين دراسة أداء العاملين لعملهم وتحليله، وملاحظة سلوكهم وتصرفاتهم أثناء العمل، وذلك للحكم على مدى نجاحهم ومستوى كفاءتهم في القيام بأعمالهم الحالية، والحكم على إمكانات النمو المهني والتقدم للفرد في المستقبل وتحمّله لمسؤوليات أكبر، أو ترقية لوظيفة أخرى. (عبد الباقي،٢٠٠٢،ص٣٦٧)

وبذلك فإن التقويم يهدف إلى دراسة جوانب القوة و الضعف التي تتضمن انجاز الأنشطة والمهام المطلوبة وتحليلها، سواء كان ذلك على مستوى الفرد أم المنظمة أم أي جزء من أجزائها، وبذلك فهي وسيلة لتصويب الانحرافات وتحديد كيفية تنفيذ الأعمال المختلفة. (الحنفي وآخرين،٢٠٠٣،ص٥٦٧) .

٢ـ ٧ أهداف تقويم أداء العاملين:

تشغل عملية تقويم أداء الموظفين مركزا مهماً بين اهتمامات القيادات الإدارية؛ لما لها من نتائج ايجابية،على الموظفين والمنظمة التي يعملون فيها، ولذلك فإن عملية تقويم الأداء تفيد كلا من الموظف والمنظمة، فهي تهدف إلى توفير المعلومات والبيانات الخاصة بالموظفين بغية تحديد الترقيات الإدارية والتخطيط للموارد البشرية، فهي تغذية راجعة لطرفي عملية التقويم،إضافة إلى توجه الأفراد نحو المهمات الموكلة إليهم وتعزيز مواطن القوة عندهم ومعالجة مواطن الضعف (حمدان،٢٠٠٢،ص١٢) .

٢ـ ٨ معايير وعناصر تقويم أداء الموظفين:

تخضع عملية تقويم أداء الموظفين لمعايير أساسية وضرورية للتأكد من ملائمة إجراءات التقويم بصفتها عملية إدارية لتحديد مستوى أداء العاملين في المنظمة، **وتتخذ هذه المعايير أحد الشكلين الآتيين**:

- **المعايير الكمية**: والتي يمكن قياسها بالعدد والنسب مثل وحدات الخدمة وساعات العمل.
- **المعايير غير الكمية**: وهي المعايير التي لا يمكن قياسها بالأرقام والنسب قبل زيادة دافعية الموظفين (الصحن وآخرون،٢٠٠٠،ص٢٤٢) .

وتشتمل نماذج قياس الأداء على عناصر أساسية منها: (صلاح الدين عبد الباقي،٢٠٠٢،ص٣٧٤– ٣٧٥) .

♦ **درجة المعرفة بالعمل ومطالبه**: يقصد بها درجة إلمام العامل بتفاصيل العمل وإجراءاته وكيفية أدائه.

♦ **كمية الإنتاج**: يشمل هذا العنصر مدى تغطية العامل لمسؤولياته الوظيفية من حيث كمية الإنتاج مع الأخذ بالاعتبار ظروف العمل المتاحة.

♦ **جودة الإنتاج**: يشمل هذا العنصر، مدى إتقان العامل لعمله، ومدى سلامة إنتاجه مع مراعاة قواعد العمل وقواعد الأمن الصناعي وظروف العمل والإمكانات المتاحة.

♦ **التعاون**: يقيس هذا العنصر درجة التعاون بين العامل والمتصلين فيه سواء أكانوا من المنظمة أم من خارجها.

٢ـ ٩ تقويم أداء العاملين والتخطيط التنظيمي:

تزود عمليات تقويم أداء العاملين الفاعلة والموضوعية المنظمة ببيانات قيمة ومهمة لأغراض تخطيط الموارد البشرية المستقبلية، إضافة إلى تخطيط السياسات المتعلقة بالموارد البشرية، وبتهيئتها وتطويرها وتنميتها واستثمارها بشكل معقول ونظامي. (عباس وآخرون،٢٠٠٣،ص٢٤٢– ٢٤٤) .

٢ـ ١٠ ثانياـ الدراسات السابقة:

شغل موضوع المناخ التنظيمي اهتمام الباحثين في الدراسات الإدارية، نظراً لتأثيره **على الأداء الوظيفي وسلوك العاملين الانتاجي، حيث أجريت العديد من الدراسات في المنظمات والمؤسسات العربية على مستوى القطاعين العام والخاص منها**:

دراسة **القريوتي** (١٩٩٣) التي تناولت المناخ التنظيمي في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حيث أظهرت الدراسة أن تقويم هيئة التدريس للمناخ التنظيمي سلبي في مجمله، وأن ذلك يعود إلى سياسة التحفيز يليه نمط الاتصالات.

وتناول **اللوزي** في دراسته (١٩٩٤) المناخ التنظيمي وأثره على الرضا الوظيفي للعاملين في مستشفيات القطاع العام بالأردن، حيث أثبتت الدراسة وجود فروق ذات دلاله إحصائية تعزى إلى المسمى الوظيفي ومكان العمل، فقد كانت أعلى درجات الرضا الوظيفي في مجال معايير الأداء والانتماء، بينما كانت أدنى مستويات الرضا الوظيفي في مجال الحوافز وتحمل المسؤولية والعلاقات الإنسانية والمخاطرة.

أما **جحلان** (١٩٩٧) فقد تناول في دراسته واقع المناخ التنظيمي على الإبداع الوظيفي في المنظمات الحكومية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية حيث توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين المناخ التنظيمي والإبداع، وأن المناخ التنظيمي بأبعاده وعناصره يؤثر على الإبداع،حيث تميز المناخ التنظيمي في هذه المنظمات بروح المشاركة بين الرؤساء والمرؤوسين، وأن العلاقة بين الموظفين تتميز بالصداقة والصراحة.

وقد حاول **الحوسني** (١٩٩٨م) التعرف إلى المناخ الصفي، كما يراه طلبة جامعة السلطان قابوس، وعلاقته بالتحصيل الدراسي، واختلاف ذلك باختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي، حيث استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملي الانحدار المتعدد والارتباط لفحص العلاقة بين المتغيرات،وقد توصلت الدراسة إلى أن المناخ الصفي بأبعاده الستة في جامعة السلطان قابوس كان إيجابياً للأداء الأكاديمي، وأنه لا يوجد تأثير لبعد التخصص الأكاديمي والجنس على أبعاد المناخ الصفي والتحصيل الدراسي.

وتوصل **الذنيبات** (١٩٩٩) في دراسته حول المناخ التنظيمي في أجهزة الرقابة المالية والإدارية في الأردن إلى أن لأبعاد المناخ التنظيمي المتمثلة في الهيكل التنظيمي والسياسات الإدارية والتكنولوجيا، والبيئة الخارجية، أثراً كبيراً في أداء العاملين في أجهزة الرقابة المالية في الأردن.أما القطاونة (٢٠٠٠) فقد توصلت في دراستها حول معرفة أثر المناخ التنظيمي على السلوك الإبداعي للمشرفين الإداريين في الوزارات الأردنية، إلى أن تصورات المشرفين الإداريين نحو المناخ التنظيمي بصورة عامة كانت إيجابية باستثناء بند الحوافز، إذ كان سلبياً، وأن مستوى السلوك الإبداعي لدى المشرفين الإداريين بين الوزارات الأردنية كان عالياً. و تناول السكران (٢٠٠٤) في دراسته المناخ التنظيمي وأثره على سلوك ضباط قطاع الأمن بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، حيث توصلت الدراسة إلى وجود توجهات إيجابية مرتفعة لدى أفراد العينة نحو كل محور من محاور الاتصالات وأنظمة إجراءات العمل، والهيكل التنظيمي.

تناول **الزعبي والعزب** (٢٠٠٤) في دراستهما اتجاهات العاملين لأثر المناخ التنظيمي في تبني السلوك الإبداعي للموظفين العاملين في شركة كهرباء محافظة إربد، حيث هدفت الدراسة إلى تقويم المناخ السائد في شركة الكهرباء في محافظة إربد من وجهة نظر العاملين فيها، والتعرف إلى طبيعة العلاقة بين المناخ التنظيمي والسلوك الإبداعي لدى العاملين، والتي تعزى للمتغيرات الشخصية والوظيفة، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وبرنامج الرزم الإحصائية «SPSS»، وتحليل الانحدار، واختيارات لمعرفة العلاقة بين المناخ التنظيمي والسلوك الإبداعي وتحليل التباين الخماسي لمعرفة

أثر الخصائص الشخصية و الوظيفة في السلوك الإبداعي . وقد توصلت الدراسة إلى أن تقويم العاملين للسلوك الإبداعي كان إيجابياً، كما أن تقويم العاملين للمناخ التنظيمي بأبعاده كافة كان إيجابياً، وأن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد المناخ التنظيمي والسلوك الإبداعي، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات العمر، المؤهل العلمي،و المستوى الإداري للوظيفة ، وقد أوصت الدراسة بمراجعة أبعاد المناخ التنظيمي بشكل مستمر لتعزيز جوانبه الايجابية، ومعالجة جوانبه السلبية، والتعرف إلى احتياجات العاملين، والعمل على تشجيع التجديد والابتكار.

وقد هدف **عبيسان** (٢٠٠٤م) إلى معرفة تصورات الموظفين للمناخ التنظيمي السائد في مؤسسة المناطق الحرة، وإلى اختبار تأثير المتغيرات المستقلة: فئة الموظف، والمستوى التعليمي والجنس والعمر والخبرة ومنطقة التقاعد والدخل الشهري، والمستوى الوظيفي على تصورات الموظفين للمناخ التنظيمي للمناطق الحرة، وقد توصلت الدراسة إلى أن تصور الموظفين للمناخ التنظيمي السائد بالمؤسسة والمجالات المكونة له كان إيجابياً. وأما أبو بكر (٢٠٠٥م) فقد تناول في دراسته كيفية إدارة المناخ التنظيمي، وإدارة الصراع في عدد من الشركات العاملة في الإمارات العربية المتحدة،حيث أظهرت الدراسة وجود تأثير قوى للمناخ التنظيمي على مستوى إدراك العاملين لطبيعة الصراع الفردي والخاص بالأهداف الشخصية للعاملين في تلك المؤسسات.

وحاول **علاونة** (٢٠٠٦م) في دراسته التعرف إلى مستوى الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي والعلاقة بينهما عند معلمي المدارس الخاصة في مدينة نابلس، وأثر متغيرات الجنس والمؤهل العملي وسنوات الخبرة والعمر حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة والعمر ،وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الولاء التنظيمي تعزى لمتغير المؤهل العملي،و سنوات العمر، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الولاء التنظيمي تعزى لمتغير الجنس، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي .

وتوصل **اللوح** (٢٠٠٦م) في دراسته العلاقة بين الهياكل التنظيمية في الوزارات الفلسطينية وبين الكفاءة الإدارية، إلى وجود خلل في الهياكل التنظيمية في الوزارات الفلسطينية ناتج عن التغييرات الوزارية المتلاحقة، وعدم كفاءة القائمين على الوزارات الفلسطينية في تطوير أدائها الإداري مما يستدعي دراسة هذه الهياكل بما يتفق مع إستراتيجية هذه الوزارات .

وتناولت دراسة **أحمد** (٢٠٠٨م) واقع المناخ التنظيمي في المدارس الحكومية الثانوية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها وقد قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وبرنامج الرزم الإحصائية «SPSS» حيث توصلت الدراسة إلى أن المناخ التنظيمي في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة شمال فلسطين كان إيجابياً (٧٠,٨٪) ، وأنه لا يوجد تأثير للمتغيرات الديموغرافية على المناخ التنظيمي في هذه المدارس من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها ، وقد أوصت الدراسة بزيادة الساعات المعتمدة في كليات التربية في الجامعات لتطبيق العمل في المدارس و متابعة الطلبة وتقويمهم بشكل فاعل وعملي .

وهدف **العدوان** (٢٠٠٨م) في دراسته إلى تقويم المديرين العاملين في مراكز الصحة الشاملة في إقليم الشمال في سوريا للمناخ التنظيمي السائد بغرض التعرف عليه إضافة إلى التعرف إلى وجود فروقات دالة إحصائيا عن مستويات الدولة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة مستوى تقويم الإداريين العاملين في المراكز الصحية الشاملة إقليم الشمال للمناخ التنظيمي السائد تعزى للمتغيرات الديموغرافية، حيث تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الإداريين العاملين في المراكز الصحية الشاملة إقليم الشمال في سوريا والبالغ عددهم «١٠٣» دارساً حيث وزِّعت إستبانه لهذا الغرض، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي و برنامج الدراسة الإحصائية «SPSS»، وقد أظهرت النتائج أن تقويم العاملين للمناخ التنظيمي متوسط، وأن مجال الولاء التنظيمي أكثر مجالات المناخ التنظيمي رضا من أفراد مجتمع الدراسة، ولم تظهر نتائج الدراسة وجود فروقات في الدلالة الإحصائية تعزى لأثر متغير الجنس، والحالة الاجتماعية ، المؤهل العلمي و بلد التخرج . ولكن توجد فروق تعزى لمتغير العمر وسنوات الخدمة لبعد سياسات الأجور والمرتبات، وقد أوصت الدراسة بالعمل على دراسة سياسة الأجور وتحليلها بهدف تحفيز العاملين لتقديم أفضل الخدمات الصحية.

وقد تناولت كثير من الدراسات الأجنبية المناخ التنظيمي وأثره على الأداء الوظيفي للعاملين في المنظمات الاقتصادية والاجتماعية. فقد تناول غراتو (٢٠٠١) في دراسته العلاقة بين المناخ التنظيمي والرضا الوظيفي في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث أظهرت الدراسة وجود فروق جوهرية في مستوى الرضا الوظيفي وفق سياق المناخ التنظيمي تعزى إلى متغيرات الجنس وحجم المؤسسة، والجنس ومستوى خبرة العاملين.

وأما **براون** (٢٠٠٢) فقد أجرت دراستها استكمالاً لمتطلبات الحصول على شهادة الدكتوراة من جامعة سيتون هول Seton Hall University، حيث حاولت فحص العلاقة بين المناخ التنظيمي والأداء المدرسي الأكاديمي في مدرسة ضواحي نيوجيرسي الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية ،وقد أُستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط لفحص العلاقة بين المتغيرات، وتوصلت إلى أن المدارس ذات المناخ التنظيمي الصحي تتمتع بأداء مدرسي أكاديمي مرتفع، وأن التكامل المؤسسي والأكاديمي مرتبط بمستوى الأداء.

وقد هدف **دافيد سون** (٢٠٠٣) إلى معرفة فيما إذا كان المناخ التنظيمي يضيف قيمة لجودة الخدمات الفندقية في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث خلص إلى وجود مستوى عال من إدراك العاملين للمناخ التنظيمي في القطاعات الفندقية، فضلاً عن وجود علاقة إيجابية بين مستوى إدراك العاملين للمناخ التنظيمي في هذه المؤسسات وجودة الخدمات المقدمة للزبائن.

وأما **هانغر** (٢٠٠٥) فقد تناول في دراسته المناخ التنظيمي للمكتبات بجامعة ميرلاند في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث توصل إلى أن مناخ فريق العمل كان ذا جدوى عالية في انجاز الأعمال، وأن تفاعل العلاقات بين الموظفين والمشرفين له اثر إيجابي في تطوير العمل داخل المكتبات.

وقد توصل **ماثيس** (٢٠٠٦) في دراسته حول طبيعة العلاقة بين المناخ التنظيمي والرضا الوظيفي في جامعات ثلاث في الولايات المتحدة الأمريكية هي: جامعة كولومبيا وجامعة ميرلاند وجامعة أريزونا، إلى أن هناك علاقة بين مستوى إدراك الأفراد النفسي داخل التنظيم والرضا الوظيفي في هذه الجامعات.

أما **هانت** (٢٠٠٧) فقد تناول في دراسته العلاقة بين السلوك التنظيمي وفعالية بيئة العمل في الوكالة الحكومية السويدية للتوظيف، حيث توصل إلى أن مكونات سوق العمل القومي وخصائص بيئة العمل تؤثر إما سلباً أو إيجاباً على المناخ التنظيمي والأداء الوظيفي في الوكالة.

وهدف **إقبال** (٢٠٠٧) في دراسته إلى التعرف إلى العلاقة بين المناخ التنظيمي والالتزام الوظيفي في صناعة التريكو الباكستانية حيث أجريت الدراسة على (٣٥) منظمة باكستانية في لاهور وفيصل أباد ، وقد استخدمت الدراسة معامل الارتباط لفحص العلاقة بين المناخ التنظيمي والالتزام التنظيمي حيث توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية

مهمة بين المناخ التنظيمي والالتزام الوظيفي للعاملين في هذه المنظمات، وقد أوصت الدراسة باستخدام نتائج الدراسة في تحسين بيئة العمل والإنتاجية المنظمة .

وقد هدف **هونغ وكور** (٢٠٠٨) ، إلى فحص العلاقة بين المناخ التنظيمي وشخصيات الموظفين ورغباتهم في ترك العمل في ماليزيا وفق أربعة أبعاد للمناخ التنظيمي هي: التركيب الهيكلي، والشخصية والمكافآت والدعم، حيث أجريت الدراسة في جامعة مالايا. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليل ومعامل ارتباط بيرسون لفحص هذه العلاقة، وأظهرت الدراسة وجود علاقة عكسية بين أبعاد المناخ التنظيمي الأربعة مع تقويم العاملين لمتغير ترك العمل، وأن المناخ التنظيمي الإيجابي يقلل من رغبة الموظفين في ترك العمل، وقد أوصت الدراسة بتعميم النتائج التي توصلت إليها.

وتناول **سكوت** (٢٠٠٨) في دراسته تأثير الوضع التنظيمي الاستراتيجي المناسب على السلوك الاستراتيجي والالتزام العاطفي بوساطة مناخ الموارد التنظيمية في ألمانيا الغربية حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الالتزام العاطفي والسلوك الاستراتيجي للعمل ، إضافة إلى ارتباط موجب خلال السلوك الاستراتيجي للعمل نفسه ، وقد أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال.

وتناول **رازا** (٢٠١٠) في دراسته العلاقة بين المناخ التنظيمي وبين الأداء الوظيفي للمعلمين في القطاع العام والخاص في إقليم البنجاب ، حيث استخدم الباحث معامل الارتباط لفحص العلاقة بين المناخ التنظيمي وبين الأداء الوظيفي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بينهما.

وتناول **لبون واينودين** (٢٠١٠) في دراستهما العلاقة بين المناخ التنظيمي المدرك والرضا الوظيفي والأداء الوظيفي ، حيث أجريت هذه الدراسة على ٤٦٢ موظفاً في كبرى الشركات الماليزية لصناعة السيارات وقد أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي لفحص العلاقة المذكورة، حيث توصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد المناخ التنظيمي المختلفة والرضا الوظيفي، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا الوظيفي والأداء الوظيفي للعاملين فيها، وقد أوصت الدراسة بالاستفادة من نتائج الدراسة في العمل على تحسين الرضا الوظيفي والأداء الوظيفي للعاملين.

مما سبق يتضح لنا أن الموضوع الرئيس تمحور حول المناخ التنظيمي، وأثره على الأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين، إضافة إلى أثر المتغيرات الديموغرافية للمناخ التنظيمي

على الأداء الوظيفي، حيث أكدت الدراسات السابقة وجود تأثير ما للمناخ التنظيمي على الأداء الوظيفي في المنظمات التربوية والاجتماعية والاقتصادية على مستويات الأداء الوظيفي للعاملين فيها ، حيث تأثر مستوى الأداء الوظيفي للعاملين في هذه المنظمات بالحالة المعنوية والرضا الوظيفي للعاملين فيها.

وخلاصة القول: إن معظم الدراسات السابقة اتفقت على أن هناك تأثيراً ما للمناخ التنظيمي السائد في المؤسسات على الأداء الوظيفي للعاملين فيها، إلا أن هناك اختلافاً في مدى تأثير العوامل الديموغرافية للمناخ التنظيمي على مستوى الأداء الوظيفي للعاملين في تلك المؤسسات. وقد انفردت هذه الدراسة في تناول منطقة سلفيت التعليمية كفرع من فروع جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، إذ لم يسبق إجراء مثل هذه الدراسة – في حدود علم الباحث– وهذا يضفي أهمية كبيرة على هذه الدراسة.وقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة، حيث أسهمت تلك الدراسات في إثراء الدراسة الحالية، وفتح آفاق وأبعاد جديدة ، فقد شكلت تلك العناوين والموضوعات مصدراً غنياً للمعلومات لدى الباحث، و سمحت له بالاطلاع على تجارب الآخرين في الموضوع ذاته.

٣ـ الطريقة والإجراءات:

٣ـ ١ أولاـ مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من أعضاء الهيئة الإدارية والأكاديمية في منطقة سلفيت التعليمية، والبالغ عددهم ٤٨ موظفاً وموظفة من العام الجامعي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠م (كشف الموظفين بالمنطقة التعليمية ٢٠٠٩/ ٢٠١٠م) ، حيث يوضح الجدول الآتي توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الجنس.

الجدول (١)

توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد الكلي	النسبة	عدد المستجيبين	النسبة
ذكر	٣٩	٨١,٢٥٪	٣٣	٨٠,٥٠٪
أنثى	٩	١٨,٧٥٪	٨	١٩,٥٠٪
المجموع	٤٨	١٠٠٪	٤١	١٠٠٪

ويبن الجدول رقم (٢) توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير السن

الجدول (٢)

توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير السن

الفئة العمرية	العدد الكلي للموظفين	النسبة	عدد المستجيبين	النسبة
أقل من ٣٠سنة	٥	١٠,٤٢٪	٥	١٢,٢٪
بين ٣٠– ٤٠ سنة	٣١	٦٤,٥٨٪	٢٥	٦١,٠٪
بين ٤٠– ٥٠سنة	١٠	٢٠,٨٪	٩	٢٢,٠٪
أكثر من ٥٠سنة	٢	٤,٢٪	٢	٤,٩٪
المجموع	٤٨	١٠٠٪	٤١	١٠٠٪

ويبين الجدول رقم (٣) توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الحالة الاجتماعية

الجدول (٣)

توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	العدد الكلي للموظفين	النسبة	عدد المستجيبين	النسبة
أعزب	٣	٦,٢٥٪	٣	٧,٣٪
متزوج	٤٥	٩٣,٧٥٪	٣٨	٩٢,٦٪
أرمل	٠	٠٪	–	٠٪
المجموع	٤٨	١٠٠٪	٤١	١٠٠٪

يبين الجدول رقم (٤) توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير عدد سنوات الخدمة

الجدول (٤)

توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير عدد سنوات الخدمة

عدد سنوات الخدمة	العدد الكلي للموظفين	النسبة	عدد المستجيبين	النسبة
اقل من ٥ سنوات	١٦	٣٣,٣٣٪	١٣	٣١,٧٪
بين ٥– ١٠	٢٧	٥٦,٢٥٪	٢٣	٥٦,١٪
بين ١٠– ١٥	٤	٨,٣٤٪	٤	٩,٨٪
أكثر من ١٥ سنة	١	٢,٠٨٪	١	٢,٤٪
المجموع	٤٨	١٠٠٪	٤١	١٠٠٪

ويبين الجدول رقم (٥) توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير طبيعة العمل

الجدول (٥)

توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير طبيعة العمل

طبيعة العمل	العدد الكلي للموظفين	النسبة	عدد المستجيبين	النسبة
أكاديمي	١٧	٪٣٥,٤٢	١٧	٪٤١,٤٦
إداري	٣١	٪٦٤,٥٨	٢٤	٪٥٨,٥٤
المجموع	٤٨	٪١٠٠	٤١	٪١٠٠

٣ـ ٢ ثانيا. أداة الدراسة:

بعد مطالعة الباحث للأدب التربوي ذات العلاقة بالدراسة والاستبانات ذات العلاقة بموضوع المناخ التنظيمي والأداء الوظيفي. محارمة ١٩٩٣م، القطاونة ٢٠٠٠م، السكران ٢٠٠٤٦م، اللوح ٢٠٠٦م. **أعدَّ الباحث أداة الدراسة المكونة من جزأين رئيسين الأول**: يتعلق بالمعلومات الديموغرافية والشخصية، والثاني: يتعلق بمحاور الدراسة والأداء الوظيفي.

ثالثا. تقنين أداة الدراسة (الصدق والثبات) :

- ٣- ٣ **صدق الاستبانة**: اعتمد الباحث للتأكد من صدق الاستبانة على عدد من المحكّمين ، حيث وزَّع الباحث نسخاً أولية من الاستبانة على سبعة محكّمين من أصحاب الخبرات والكفاءات في هيئة التدريس في منطقة سلفيت التعليمية؛ وذلك للاستفادة من خبراتهم ومقترحاتهم حول مدى ملاءمة الاستبانة لأغراض الدراسة ومدى صدقها، فقد طلب الباحث من المحكمين إبداء الرأي بمدى ملاءمة الاستبانة لتحقيق أغراض الدراسة ، وطلب المشورة في تعديل أي من العبارات أو الفقرات، أو إضافة عبارات أو فقرات يرونها مناسبة، وقد أخذ الباحث بجميع الملاحظات، حيث أصبحت الاستبانة أكثر ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة .

- **الثبات**: تحقق الباحث من ثبات الأداة على جميع الأفراد المستجيبين للدراسة البالغ ٤١ موظفاً إدارياً وأكاديمياً بمنطقة سلفيت التعليمة ، وذلك باستخراج معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا الآتية:-

م.ث = (ن ÷ [ن – ١]) (١– {مج [$ع^٢$ س] ÷ [$ع^٢$ ك] })

حيث إن م.ث = معامل ثبات كرونباخ ألفا، ن= عدد العناصر ، مج= مجموع ، $ع^٢$ س تباينات العناصر، $ع^٢$ ك = تباين الدرجة الكلية.

حيث تبين أن هناك معامل ثبات كبيراً لفقرات الاستبانة،على جميع محاور الدراسة تراوح بين (٠,٧٥– ٠,٨٣) – ، إذ تعدّ هذه النسبة كافية لأغراض الدراسة.

٣ـ ٤ رابعاـ إجراءات تطبيق الدراسة:

تمثلت إجراءات تطبيق أداة الدراسة على النحو الآتي:

- بعدما تأكد الباحث من صدق أداة الدراسة وثباتها، طبع الباحث الاستبانة ووزّعها على جميع أفراد مجتمع الدراسة البالغ عددهم ٤٨ موظفاً وموظفة من العاملين في منطقة سلفيت التعليمية بعد أخذ موافقة رئاسة الجامعة على ذلك.
- اشتملت أداة الدراسة على مقدمة وجهها الباحث للعاملين في منطقة سلفيت التعليمية، أوضح فيها الغرض من الدراسة، وأكد على سرّية المعلومات ، وضمّن شكره العميق لأفراد مجتمع الدراسة لاستجابتهم .
- بعد جمع الاستبانات الموزعة وفرزها تبين أن مجموع الاستبانات الموزعة هو ٤٨ استبانة أعيد منها ٤١ استبانة كانت كلها صالحة لإغراض التحليل الإحصائي . وقد وجد أن سبع استبانات لم ترجع لأسباب خاصة بالمستجيبين ، حيث كانت نسبة الاستبانات الصالحة للتحليل ١٠٠٪.

٣ـ ٥ خامساًـ منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته ، حيث استخدم الباحث البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS من أجل معالجة البيانات إحصائيا، وذلك على النحو الآتي:–

- **أولا**: أُستخدم تحليل التباين الأحادي لفحص فرضيات الدراسة.

One Way Analysis Of Variance (ANOVA) واختبار T لتحديد الفروق الإحصائية ومعادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل الثبات.

- **ثانيا**: أُستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة، لمعرفة تأثير المناخ التنظيمي على الأداء الوظيفي للعاملين في منطقة سلفيت التعليمية، ومدى تأثير كل محور من المحاور العشرة التي شملتها أداة الدراسة .

٤ـ عرض وتحليل نتائج الدراسة:

وللإجابة عن أسئلة الدراسة ، فقد أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأثر لكل فقرة، ولكل مجال من مجالات الدراسة والدرجة الكلية لتأثير المناخ التنظيمي في منطقة سلفيت التعليمية لجميع المجالات، حيث تبين وجود تأثير وبدرجة كبيرة بنسبة ٧١,٨٥٪ على الأداء الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم،وفق التدريج التالي: أقل من٥٠ قليلة جدا،من ٥٠– ٥٩ قليلة،من ٦٠– ٦٩ متوسطة، من٧٠– ٧٩ كبيرة، أكثر من ٧٩ كبيرة جداً.والجدول (٦) الآتي يوضح ذلك:

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية ودرجة الأثر للفقرات والمجالات والدرجة الكلية لمدى تأثير المناخ التنظيمي في منطقة سلفيت التعليمية على الأداء الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم

الرقم	الفقرات	الانحراف المعياري	متوسط الاستجابة	نسبة الاستجابة	درجة الأثر
المجال الأول: العلاقات الاجتماعية والشخصية					
١	مهنتي تكسبني مكانة اجتماعية.	٠,٥٨١	٤,٣٧	٨٧,٤٠٪	كبيرة جداً
٢	يضايقني عدم تعاون زملائي معي فيما يتصل بعملي.	١,٢٧٧	٣,٣٤	٦٦,٨٠٪	متوسطة
٣	هناك تقدير من الرؤساء والزملاء للجهد الذي ابذله.	١,٠٤٤	٣,٧٦	٧٥,٢٠٪	كبيرة
٤	دخلي لا يمكنني من العيش بالطريقة التي أتمناها.	١,٢٠٥	٣,٤٤	٦٨,٨٠٪	متوسطة
٥	أستمتع بالقيام بالمهمَّات القيادية وأسعى لتحمل المسؤولية.	٠,٨٧٢	٤,٢	٨٤,٠٠٪	كبيرة جداً
٦	التزاماتي تجاه عائلتي تؤثر على مستوى أدائي.	١,١٨٥	٢,٤٦	٤٩,٢٠٪	قليلة جداً
	الدرجة الكلية للمجال الأول	٠,٤٧٥٨٧	٣,٥٩٣٥	٧١,٨٧٪	كبيرة
المجال الثاني: الأمان الوظيفي					
٧	لا يعكس الراتب الشهري والحوافز المادية مستوى أدائي.	١,١٦٥	٣,٤٩	٦٩,٨٠٪	متوسطة
٨	فرص النمو والترقي في الجامعة محدودة جداً.	٠,٩٦٩	٣,٧٦	٧٥,٢٠٪	كبيرة
٩	أشعر بأمان لمستقبلي الوظيفي بالجامعة.	١,١٨٨	٣,٢	٦٤,٠٠٪	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال الثاني	٠,٥٨٧١٢	٣,٤٧٩٧	٦٩,٥٩٪	متوسطة
المجال الثالث: عبء العمل					
١٠	اشعر بأنني بحاجة للشكوى مما ألقاه في مهنتي.	١,٠٣	٢,٦٣	٥٢,٦٠٪	قليلة
١١	حجم العمل الذي أقوم به أكثر من اللازم.	٠,٩٣٥	٣,٠٢	٦٠,٤٠٪	متوسطة

الرقم	الفقرات	الانحراف المعياري	متوسط الاستجابة	نسبة الاستجابة	درجة الأثر
١٢	اشعر بالإنهاك في نهاية يوم العمل.	١,٠٩٧	٣,٢٣	٦٤,٦٠٪	متوسطة
١٣	زاد ميلي إلى العمل بشيء من الحرص والتحفظ وأصبح الابتكار والتجديد عملية قديمة نادرة لدي.	١,٠٤٩	٣	٦٠,٠٠٪	متوسطة
١٤	أشعر بالضيق عند تعاملي مع مدير متسلط.	٠,٧٩٩	٤,٢٤	٨٤,٨٠٪	كبيرة جداً
١٥	الضغوط التي تواجهني في عملي تفوق ما يمكنني تحمله.	٠,٨٤٦	٢,٥٥	٥١,٠٠٪	قليلة
	الدرجة الكلية للمجال الثالث	٠,٦٥٥٥٢	٣,٧٠٥٣	٧٤,١١٪	كبيرة
المجال الرابع: وضوح الدور					
١٦	أنا غير متأكد من حدود سلطتي في وظيفتي الحالية.	١,٠٣٩	٢,٦٦	٥٣,٢٠٪	قليلة
١٧	افتقار وظيفتي إلى وضوح الأهداف .	٠,٩٢١	٢,٣٥	٤٧,٠٠٪	قليلة جداً
١٨	أشعر بصعوبة فهم توجيهات المسؤولين فيما يخص العملية التعليمية.	٠,٩٩٤	٢,٣٧	٤٧,٤٠٪	قليلة جداً
	الدرجة الكلية للمجال الرابع	٠,٧٩١٥١	٢,٤٨٣٣	٤٩,٦٧٪	قليلة جداً
المجال الخامس: طبيعة العمل					
١٩	إمكانياتي وقدراتي لا تستغل بالشكل السليم.	٠,٩٩٨	٣,١٧	٦٣,٤٠٪	متوسطة
٢٠	أعتقد أن أحد أسباب قصور العملية التعليمية هو قلة الأجهزة والمراجعة ومحدودية المكان.	١,٠٥	٢,٧٨	٥٥,٦٠٪	قليلة
٢١	طريقة تنفيذ القوانين والتعليمات من قبل الإداريين تثير في نفسي الاشمئزاز.	١,١٨٤	٢,٧٣	٥٤,٦٠٪	قليلة
٢٢	ظروف العمل في المهن الأخرى أفضل بكثير من مهنتي.	٠,٨٨٨	٢,٠٧	٤١,٤٠٪	قليلة جداً
٢٣	لا توجد فرصة لتحقيق الانجازات وتأكيد الذات في العمل.	١,٠١٢	٣,٠٢	٦٠,٤٠٪	متوسطة
٢٤	عدم إمكانية المشاركة في التخطيط وتحديد الأهداف.	٠,٩٤٢	٣,٤٩	٦٩,٨٠٪	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال الخامس	٠,٥٠٨٤	٢,٨٣٧٨	٥٦,٧٦٪	قليلة
المجال السادس: صراع الدور					
٢٥	العمل يتم في ظل سياسات وإرشادات متعارضة.	١,٠٦٨	٢,٩	٥٨,٠٠٪	قليلة
٢٦	يجب أن افعل ضد مبادئ الشخصية.	٠,٩١٩	٢,١٧	٤٣,٤٠٪	قليلة جداً
٢٧	يجب أن أودي بعض النشاطات بطريقة أعتقد أنها خاطئة .	٠,٩٠٤	٢,٤٥	٤٩,٠٠٪	قليلة جداً

الرقم	الفقرات	الانحراف المعياري	متوسط الاستجابة	نسبة الاستجابة	درجة الأثر
	الدرجة الكلية للمجال السادس	٠,٧١٥٣٢	٢,٤٦٦٧	٤٩,٣٣٪	قليلة جداً
المجال السابع: فعالية الإدارة					
٢٨	يمكنني الاتصال بفعالية بخصوص العمل مع الإدارة العليا.	٠,٩٠٥	٣,٧٢	٧٤,٤٠٪	كبيرة
٢٩	الإدارة العليا على اطلاع ومعرفة بما يجري بين العاملين.	٠,٩٤٩	٣,٧٣	٧٤,٦٠٪	كبيرة
٣٠	تعاملني الإدارة باحترام وتقدير.	٠,٥٠٦	٤,٥	٩٠,٠٠٪	كبيرة جداً
٣١	أستطيع الاتصال مع الإدارة العليا والتذمر لها.	١,١٥٤	٣,٥٥	٧١,٠٠٪	كبيرة
٣٢	تأخذ الإدارة اقتراحات الموظفين بجدية و باهتمام.	٠,٩٧٥	٣,٦٥	٧٣,٠٠٪	كبيرة
٣٣	الإدارة تستغل مهارتي بفعالية.	٠,٩٩٤	٣,٣٧	٦٧,٤٠٪	متوسطة
٣٤	تقدرني الإدارة وتشكرني عندما أساهم في تحقيق أهداف الجامعة.	٠,٨٣٤	٣,٦٥	٧٣,٠٠٪	كبيرة
	الدرجة الكلية للمجال السابع	٠,٥٦٩٩	٣,٧٦٦٩	٧٥,٣٤٪	كبيرة
المجال الثامن: البيئة «بيئة العمل»					
٣٥	مستوى الرضا الوظيفي في الجامعة عالٍ.	٠,٨٥	٣,٦٨	٧٣,٦٠٪	كبيرة
٣٦	الحالة المعنوية للموظفين عالية جداً.	٠,٨٢٥	٣,٣٤	٦٦,٨٠٪	متوسطة
٣٧	بيئة العمل في الجامعة نظيفة ومنظمة جداً.	٠,٤٨٩	٤,٢٤	٨٤,٨٠٪	كبيرة جداً
٣٨	لدي الوسائل الكفيلة بانجاز عملي بفعالية.	٠,٨٦٦	٤	٨٠,٠٠٪	كبيرة جداً
٣٩	بيئة العمل في المنطقة التعليمية تجعلني متوتراً.	٠,٩٠٨	٢,٠٢	٤٠,٤٠٪	قليلة جداً
	الدرجة الكلية للمجال الثامن	٠,٣٥٢٨٣	٣,٤٥٨٥	٦٩,١٧٪	متوسطة
المجال التاسع: الالتزام					
٤٠	أرغب في بذل جهد إضافي عند اللزوم لانجاز العمل المحدود والمطلوب.	٠,٦٦٦	٤,٣٩	٨٧,٨٠٪	كبيرة جداً
٤١	لدي التزام بقيم الجامعة التي أعمل بها.	٠,٤٧١	٤,٦٨	٩٣,٦٠٪	كبيرة جداً
٤٢	أفخر بأنني أعمل في جامعة القدس المفتوحة.	٠,٤٨٨	٤,٦٣	٩٢,٦٠٪	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية للمجال التاسع	٠,٤١٦٦٣	٤,٥٦٩١	٩١,٣٨٪	كبيرة جداً
المجال العاشر: المشاركة					

الرقم	الفقرات	الانحراف المعياري	متوسط الاستجابة	نسبة الاستجابة	درجة الأثر
٤٣	تلقيت تقدمة ملائمة بعد التحاقي بالعمل في الجامعة/ منطقة سلفيت التعليمية.	٠,٩	٣,٩	٧٨,٠٠٪	كبيرة
٤٤	تطلعني إدارة المنطقة التعليمية على مجريات الأمور بشكل دائم.	١,٠٨١	٣,٠٧	٦١,٤٠٪	متوسطة
٤٥	تشارك إدارة الجامعة/ المنطقة التعليمية الموظفين في الرأي لدى اتخاذ القرارات المهمة في العمل.	٠,٩٤٢	٣,٣٧	٦٧,٤٠٪	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال العاشر	٠,٧١٥١٢	٣,٤١٦٧	٦٨,٣٣٪	متوسطة
	الدرجة الكلية	٠,٢١٨٠٥	٣,٣٣٩٨	٦٦,٨٠٪	متوسطة

أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات.

٤ـ ١ـ ٢ فحص الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه لا يوجد تأثير لمتغيرات المناخ التنظيمي على الأداء الوظيفي للعاملين في منطقة سلفيت التعليمة من وجهة نظرهم عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى للمتغيرات (الجنس،والعمر،والحالة الاجتماعية وسنوات الخدمة) حيث استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي لفحص هذه الفرضية .

- لا يوجد تأثير للمناخ التنظيمي في منطقة سلفيت التعليمة على الأداء الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لمتغير الجنس.

لفحص مدى صدق هذه الفرضية، استخدم الباحث اختبار ت (T- Test) لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق على الدرجة الكلية لأداة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس كما يوضح ذلك الجدول (٧)

الجدول (٧)

نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق
على الدرجة الكلية لأداة الدراسة تبعا لمتغير الجنس

الدرجة الكلية للأداة	ذكر		أنثى		(ت)	الدلالة*
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
	٣,٣٥٤	٠,٢٢٤	٣,٢٤٤	٠,١٦١	٠,٩٣٥	٠,٣٥٧

* دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (٧) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) على الدرجة الكلية للدراسة تبعاً لمتغير الجنس.

- لا يوجد تأثير للمناخ التنظيمي في منطقة سلفيت التعليمية على الأداء الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لمتغير السن (العمر) .

لفحص مدى صدق هذه الفرضية ، استخدم الباحث المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لأداة الدراسة تبعاً لمتغير السن كما يبين الجدول (٨)

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لأداة الدراسة تبعا لمتغير السن.

الدرجة الكلية للأداة	اقل من ٣٠ سنة	من ٣٠- ٤٠ سنة	من ٤٠- ٥٠ سنة	٥٠ سنة فأكثر
	٣,٢٠٤٤	٣,٣١٣٦	٣,٤٩٨٤	٣,٣٧٧٨

حيث أُستخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستخراج دلالة الفروق على الدرجة الكلية لأداة الدراسة تبعاً لمتغير السن عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) .

الجدول (٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستخراج دلالة الفروق على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير السن

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة*
الدرجة الكلية للأداة	بين المجموعات	٠,٢٨١	٣	٠,٠٩٣	٢,٢١	٠,٠١٩
	داخل المجموعات	١,١٤٥	٢٧	٠,٠٤٢		
	المجموع	١,٤٢٦	٣٠			

* دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) على الدرجة الكلية لأداة الدراسة تبعاً لمتغير السن (العمر) .

- لا يوجد تأثير للمناخ التنظيمي في منطقة سلفيت التعليمية على الأداء الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية .

لفحص صدق هذه الفرضية، استخدم الباحث المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لأداة الدراسة تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية كما يوضح الجدول (١٠)

الجدول (١٠)

المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لأداة الدراسة تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

الدرجة الكلية للأداة	أعزب	متزوج	أرمل	مطلق
	٣,٠٢٢	٣,٣٦١٧		

حيث أُستخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستخراج دلالة الفروق على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.كما يبين ذلك الجدول (١١)

الجدول (١١)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستخراج دلالة الفروق على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة*
الدرجة الكلية للأداة	بين المجموعات	٠,٢١٦	١	٠,٢١٥	٢,١٦٤	٠,٠٣٠
	داخل المجموعات	١,٢١٠	٢٩	٠,٠٤١		
	المجموع	١,٤٢٦	٣٠			

* دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية وذلك لصالح المتزوجين.

- لا يوجد تأثير للمناخ التنظيمي في منطقة سلفيت التعليمية على الأداء الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لمتغير سنوات الخدمة .

لفحص صدق هذه الفرضية، استخدم الباحث المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لأداة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخدمة كما يوضح ذلك الجدول (١٢)

الجدول (١٢)

المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لأداة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخدمة

	أقل من ٥ سنوات	٥- ١٠ سنوات	١٠- ١٥ سنة	١٥ سنة فأكثر
الدرجة الكلية للأداة	٣,٢٤٢	٣,٣٦٣	٣,٥٥٦	

ولاستخراج دلالة الفروق على الدرجة الكلية للأداة تبعا لمتغير سنوات الخدمة، استخدم الباحث التباين الأحادي (ANOVA) حيث بين الجدول (١٣) ذلك.

الجدول (١٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستخراج دلالة الفروق
على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة*
الدرجة الكلية للأداة	بين المجموعات	٠,٢٤٩	٢	٠,١٢٤	٢,٩٦٣	٠,٠٦٨
	داخل المجموعات	١,١٧٧	٢٨	٠,٠٤٢		
	المجموع	١,٤٢٦	٣٠			

دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

وبذلك يتضح من الجدول (١٣) المبين أعلاه ،عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.

وبالإجمال يتضح عدم وجود تأثير لمتغيرات المناخ التنظيمي (الجنس، سنوات الخدمة) على الأداء الوظيفي للعاملين في منطقة سلفيت التعليمية ، كما يتضح وجود تأثير لمتغيرات المناخ التنظيمي (العمر،والحالة الاجتماعية) على الأداء الوظيفي للعاملين في منطقة سلفيت التعليمية .

٤ـ ١ـ ٣ فحص الفرضية الثانية:

- تنص الفرضية الثانية بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية للأداء الوظيفي للعاملين في منطقة سلفيت التعليمية من وجهة نظرهم عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لمتغيرات (الجنس،والعمر،والحالة الاجتماعية وسنوات الخدمة) .

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) للأداء الوظيفي للعاملين في منطقة سلفيت التعليمية من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الجنس.

لفحص هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار (ت) (T-test) لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق على الدرجة الكلية لأداة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس. كما يوضحه الجدول (١٤).

الجدول (١٤)

نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق
على الدرجة الكلية لأداة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

الدرجة الكلية للأداة	ذكر		أنثى		(ت)	الدلالة*
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
	٢,٩٩٥	٠,٥٣٧	٢,٨٣٩	٠,٥٣١	٠,٧٣٣	٠,٤٦٧

* دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتضح من الجدول (١٤) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) على الدرجة الكلية للدراسة تبعاً لمتغير الجنس.

- تنص الفرضية الثانية على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) للأداء الوظيفي للعاملين في منطقة سلفيت التعليمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير العمر؟

لفحص هذه الفرضية استخدم الباحث المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لأداة الدراسة تبعاً لمتغير العمر كما يوضحه الجدول (١٥).

الجدول (١٥)

المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لأداة الدراسة تبعاً لمتغير العمر

الدرجة الكلية للأداة	أقل من ٣٠ سنة	من ٣٠– ٤٠ سنة	من ٤٠– ٥٠ سنة	أكثر من ٥٠ سنة
	٢,٥٧١٤	٢,٩٨٨٦	٣,٠٧١٤	٣,٤٢٨٦

وقد أُستخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستخراج دلالة الفروق على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير العمر عند العينة. والجدول (١٦) يبين ذلك.

الجدول (١٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستخراج دلالة الفروق على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير العمر عند العينة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة*
الدرجة الكلية للأداة	بين المجموعات	١,٠٩٤	٣	٠,٣٦٤	١,٣١	٠,٢٨٥
	داخل المجموعات	٩,٧١١	٣٥	٠,٢٧٧		
	المجموع	١٠,٨٠٥	٣٨			

* دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥ = α).

يتبين من الجدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير العمر.

- تنص الفرضية الثالثة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) للأداء الوظيفي للعاملين في منطقة سلفيت التعليمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية؟

لفحص هذه الفرضية استخدم الباحث المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لأداة الدراسة تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية كما يوضحه الجدول (١٧) .

الجدول (١٧)

المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لأداة الدراسة تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

	أعزب/ عزباء	متزوج/ ة	أرمل/ ة	مطلق/ ة
الدرجة الكلية للأداة	٢,٧٦١٩	٢,٩٨٠٢		

وأُستخدم أيضاً تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستخراج دلالة الفروق على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية عند العينة. والجدول (١٨) يبين ذلك.

الجدول (١٨)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستخراج دلالة الفروق
على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية عند العينة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة*
الدرجة الكلية للأداة	بين المجموعات	٠,١٣١	١	٠,١٣١	٠,٤٥٧	٠,٥٠٣
	داخل المجموعات	١٠,٦٧٣	٣٧	٠,٢٨٨		
	المجموع	١٠,٨٠٥	٣٨			

* دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (١٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

- تنص الفرضية الرابعة على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) للأداء الوظيفي للعاملين في منطقة سلفيت التعليمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

لفحص هذه الفرضية استخدم الباحث المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لأداة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة كما يوضحه الجدول (١٩) .

الجدول (١٩)

المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لأداة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

	أقل من ٥ سنوات	٥- ١٠ سنوات	من ١٠- ١٥ سنة
الدرجة الكلية للأداة	٢,٩٢٣١	٢,٩٢٥٥	٣,٤٢٨٦

وأُستخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستخراج دلالة الفروق على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة عند العينة. والجدول (٢٠) يبين ذلك.

الجدول (٢٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستخراج دلالة الفروق
على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة عند العينة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة*
الدرجة الكلية للأداة	بين المجموعات	٠,٧٠٣	٢	٠,٣٥١	١,٢٥	٠,٢٩٧
	داخل المجموعات	١٠,١٠١	٣٦	٠,٢٨٠		
	المجموع	١٠,٨٠٥	٣٨			

* دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (٢٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

٤ـ ١ـ ٤ النتائج والاستنتاجات:

١. عدم وجود تأثير لمتغيرات المناخ التنظيمي (الجنس،وسنوات الخدمة) على الأداء الوظيفي للعاملين في منطقة سلفيت التعليمية .

٢. وجود تأثير لمتغيرات المناخ التنظيمي (العمر،والحالة الاجتماعية) على الأداء الوظيفي للعاملين في منطقة سلفيت التعليمة.

٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) على الدرجة الكلية للدراسة تبعاً لمتغيرات الجنس،والعمر،والحالة الاجتماعية وسنوات الخدمة (الخبرة).

وبتفحص ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج يتبين أن الأدب التربوي لم يؤكد وجود تأثير للمتغيرات الديموغرافية للمناخ التنظيمي على الأداء الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم وهذا يظهر جلياً من خلال اختلاف نتائج الدراسات، حيث أظهرت بعضها وجود تأثير لمتغيرات العمر والحالة الاجتماعية، في حين لم تظهر دراسات أخرى وجود تأثير لها على الأداء الوظيفي للعاملين في تلك المنظمات أو المؤسسات، مما يؤكد الحاجة لاستمرار إجراء مثل هذه الدراسات تبعاً لاختلاف مجتمع الدراسة ، في حين تتفق الدراسات على وجود تأثير ما للمناخ التنظيمي على الأداء الوظيفي العاملين في تلك المنظمات.

وباستعراض المعالجة الإحصائية للدراسة والنتائج التي أفضت إليها تبين أن هذه الدراسة اتفقت مع دراسة حجلان (١٩٩٧م)، والحوسني (١٩٩٨م)، وميرفي (١٩٩٩م)، وغراتو (٢٠٠١م)، وبروان (٢٠٠٢م)، وعبيسات (٢٠٠٤م)، وهانغز (٢٠٠٥م)، وأبو بكر (٢٠٠٥م)، وماثيس (٢٠٠٦م)، وكومار (٢٠٠٦م)، وهانت (٢٠٠٧م)، واختلفت مع بعض الدراسات في مدى تأثير بعض المحاور على المناخ التنظيمي، فقد بدا واضحاً تأثير محاور الاتصالات وأنظمة إجراءات العمل والهيكل التنظيمي في دراسة السكران (٢٠٠٤) أكثر من المحاور الأخرى على المناخ التنظيمي والأداء الوظيفي للعاملين في قطاع الأمن في مدينة الرياض.

وبالإجمال، يمكن القول إن معظم الدراسات اتفقت مع هذه الدراسة في تأثير أبعاد المناخ التنظيمي على الأداء الوظيفي في تلك المؤسسة ، إلا أن هناك تبايناً في تأثير المتغيرات الديموغرافية على المناخ التنظيمي من دراسة لأخرى ، وأن المناخ التنظيمي التدعيمي يؤثر إيجابياً على الأداء الوظيفي والرضا الوظيفي للعاملين عموماً . فاستجابة العاملين في منطقة سلفيت التعليمية على المشاركة في اتخاذ القرار مفهومة؛ لأن الإدارة العامة للجامعة مركزية، وأن إدارة البرامج الأكاديمية مركزية كذلك، وأن إدارات المناطق التعليمية تعمل على تنفيذ التعليمات والقرارات التي تتخذها إدارة الجامعة،علماً بأن مديري المناطق والبرامج هم أعضاء في مجلس الجامعة ويشتركون في صنع القرار.

التوصيات:

استناداً إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحث يوصي بـِ:

١. العمل على تحسين المناخ التنظيمي السائد في المنطقة التعليمية وتدعيمه للارتقاء بمستوى الأداء الوظيفي للعاملين فيها.

٢. والعمل على تحسين مستوى الأداء الوظيفي في منطقة سلفيت التعليمية أكثر مما هو عليه من خلال خلق مناخ تنظيمي تدعيمي وإيجابي.

٣. إجراء المزيد من الدراسات على منطقة سلفيت التعليمية،و بخاصة فيما يتعلق بتأثير المناخ التنظيمي على مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. أحمد ، فاطمة (٢٠٠٨) : واقع المناخ التنظيمي في المدارس الحكومية الثانوية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها ،رسالة ماجستير غير منشورة جامعة النجاح الوطنية الفلسطينية ، نابلس ،فلسطين.

٢. البدري، طارق (٢٠٠٥) : تكنولوجيا الأداء، من التقييم إلى التحسين، مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر .

٣. البدر، إبراهيم بن حمد (٢٠٠٦) : المناخ التنظيمي وعلاقته بضغوط العمل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية.

٤. أبو بكر، فاتن، (٢٠٠١) : إدارة الجودة الشاملة، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، مصر.

٥. ابن حتبور، عبد العزيز صالح (٢٠٠٤) : الإدارة الإستراتيجية: إدارة جديدة في عالم متغير، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

٦. الزعبي، خالد يوسف، العزب ،وحسين محمد (٢٠٠٤) : اتجاهات العاملين لأثر المناخ التنظيمي في تبني السلوك الإبداعي للموظفين العاملين في شركة كهرباء محافظة اربد، الأردن. http:// web2.aabu.edu.jo. Revised 20.3.2010

٧. الذنيبات، محمد محمود (١٩٩٩) : المناخ التنظيمي وأثره على أداء العاملين في أجهزة الرقابة المالية والإدارية في الأردن،مجلة دراسات للعلوم الإدارية،العدد الأول،المجلد السادس والعشرون.

٨. العديلي، ناصر محمد (١٩٩٥) : السلوك الإنساني، معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية.

٩. العدوان، ياسر ، عباينة ، عبد الحليم ،رائد احمد (٢٠٠٨) .مجلة جامعة دمشق ، المجلد ٢٤، العدد الثالث + الرابع ، ص ٣٩٦– ٤٤٢.

١٠. القريوتي، محمد (١٩٩٣) : المناخ التنظيمي في الجامعة الأردنية من وجه نظر أعضاء هيئة التدريس: دراسة ميدانية، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، العدد الخامس، المجلد التاسع.

١١. القطاونة، منار (٢٠٠٠) : المناخ التنظيمي وأثره على السلوك الإبداعي،دراسة ميدانية للمشرفين الميدانيين في الوزارات الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

١٢. اللوزي، موسى (١٩٩٤) : الرضا عن المناخ التنظيمي لدى الأفراد العاملين في مستشفيات القطاع العام الأردن، مجلة دراسات للعلوم الإدارية، العدد السادس، المجلد الحادي والعشرون.

١٣. اللوزي،موسى (٢٠٠٢) : التنظيم وإجراءات العمل، ط٢ ، دار وائل للنشر، عمان ، الأردن.

١٤. اللوزي، موسى (٢٠٠٣) : التطوير التنظيمي: أساسيات ومفاهيم حديثة، ط٢ ، دار وائل للنشر، عمان ، الأردن.

١٥. الطويل،هاني (٢٠٠٦) : الإدارة التربوية والسلوك المنظمي، ط٤، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٦. المغربي، كامل محمد (١٩٩٥) : السلوك التنظيمي: مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم، ط٢، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٧. المغربي، كامل محمد (١٩٨١) : المدخل لإدارة الأعمال: أسس ووظائف، مكتبة عمان، عمان ، الأردن.

١٨. الصحن، محمد وآخرون (٢٠٠٠) : مبادئ الإدارة، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر.

١٩. جامعة القدس المفتوحة (٢٠٠٠) : السلوك التنظيمي، ط ١، منشورات جامعة القدس المفتوحة، رام الله: فلسطين.

٢٠. جامعة القدس المفتوحة (٢٠٠٧) : الخطة الإستراتيجية لجامعة القدس المفتوحة (٢٠٠٧– ٢٠١١) ، رام الله: فلسطين.

٢١. حنفي، عبد الغفار (٢٠٠٠) : إدارة الأداء بالمنظمات،دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية: مصر.

٢٢. حنفي، عبد الغفار (٢٠٠٣) : أساسيات تنظيم وإدارة الأعمال،الدار الجامعية،الإسكندرية: مصر.

٢٣. رسمي،محمد حسن (٢٠٠٥) : السلوك التنظيمي في الإدارة التربوية، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية: مصر.

٢٤. فيلة،فاروق وآخرون (٢٠٠٥) : السلوك التنظيمي في المؤسسات التربوية،دار الميسرة للنشر والتوزيع،عمان: الاردن.

٢٥. عاصم، حمدان (٢٠٠٢) : واقع تقييم أداء موظفي الشركات التجارية الفلسطينية في محافظة رام الله والبيرة من وجه نظر الموظفين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

٢٦. عباس، سهيلة (٢٠٠٣) : إدارة الموارد البشرية، ط٢، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

٢٧. عبد الباقي، صلاح الدين محمد (٢٠٠١) : إدارة الأفراد، ط١، مطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، مصر.

٢٨. عبد الباقي، صلاح الدين محمد (٢٠٠٢) : إدارة الموارد البشرية من الناحية العلمية والعملية، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر.

٢٩. عبد الباقي، صلاح الدين محمد (٢٠٠٠) : الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر.

٣٠. عفانة،عزو (١٩٩٨) : الإحصاء التربوي،ج٢، الجامعة الإسلامية،غزة: فلسطين

٣١. ماهر، أحمد (٢٠٠٣) : السلوك التنظيمي، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر.

٣٢. ماهر، أحمد (٢٠٠٥) : كيفية التعامل مع إدارة ضغوط العمل، الدار الجامعة، الإسكندرية، مصر.

٣٣. محارمه، تامر (١٩٩٣) تحليل المناخ التنظيمي في أجهزة الخدمة المدنية الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

٣٤. محمد، عبد المقصود محمد (٢٠٠٦) : القيادة العامة، ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.

٣٥. نادر أبو شيخه (٢٠٠٥) : المناخ التنظيمي وعلاقته بالمتغيرات الشخصية والوظيفية: دراسة ميدانية مقارنه بيت القطاعين العام والخاص الأردنيين، الاقتصاد والإدارة، مجلة الملك عبدا لعزين: المجلد ١٩، العدد٣.

ثانيا- المراجع الأجنبية:

1. *Abu Baker, Suleiman (2005) : "Is it Really A mediating Construct? The Mediating Role of Organizational Commitment in Work Climate Performance Relationship.*
   http// www.emeraldinsight.com/ researchregister./ revised on march 2009
2. *Davidson, Michael, (2003) : "Does Organizational Climate Add Service Quality In Hotel". The International Journal Of Contemporary Hospitality Management.*
   http// www.emeraldinsight.com/ researchregister/ revised on march 2009
3. *Fred,Luthan (2005) : "Organizational Behaviour , 10 ed.,Mc- Graw Hill Irwin co. inc. cgi.ebay.com/ International- Management- :- Fred- Luthans,- Jonathan- P.- Doh,- Richard- M.- Hodgetts*
4. *Grotto, Frederic (2001) : "The Relationship Between Organizational Climate And Job Satisfaction For Directors of Physical Plants.*
   http// www.emeraldinsight.com/ researchregister./ revised on march 2009
5. *Group and Organization Management,1999,vol.24,no.4.*
   http// www.emeraldinsight.com/ researchregister./ revised on march 2009
6. *Gazaki and Nevin.www.dod.mill/ dodgc/ defensect/ revised on march 2009*
7. *Hanges,Panl (2005): "The University Of Maryland Libraries Organizational Climate And Culture Survey". www.lib.umd.edu/ groups/ learning/ reports/ 2004ocdasurvey.pdf/ revised on march 2009*
8. *Hong, Liew Chai and Kaur Sharan (2008) : A relationship between Organizational Climate and Employee Personality and Intention to Leave, University of Twente, , Malaysia.*
9. *Hoy and Miskel. http// www.emeraldinsight.com/ researchregister./ revised on march 2009.*
10. *Iqbal, Adnan (2007) : Organizational Climate and Employees' Commitment: A study of The Pakisani Knitwear Industry, Prince Sultan University. aiqbal@fnm.psu.edu.sa*
11. *Kozlowskki,S.W.J.And Doherty (1981) : "Integration of Climate and Leadership: Examination of Neglected. Issue," Journal Of Applied Psychology,Vol.74,No,4.*

12. *Kabacoff and Stoffy. www.hc.ac uk/ library/ revised on march 2009.*
13. *Lpoon, M. June and Ainuddin Raja Azimhar O. (2010) : The relationship between Perceived Organizational Climate and Job Satisfaction and Performance, University of Kebangsaan Malaysia, Malaysia*
14. *Management & Change , 2006, Vol.10,Issue: 2*
    www.emeraldinsight.com/ 0953- 4814.htm./ revised on march 2009.
15. *Murphy, Jessica Anne (1999) "The Organizational Climate Of the Catholic*
16. *Muazzam,Mehmood (2009) : Understanding Performance Appraisal*
    http// www.articlesbas.com
17. *Oliver, Randy Eugene, (2008) : Relationship Between Teachers Satisfaction and Structure A TheMidle School level,University Of Kansas,*
    http// hdl.handle.net/ 1808/ 5318. Revised on May,2010
18. *Secondary School, Boston College, Massachusetts, U S A*
19. *Public Management Review, Vol.9.Issue L, 2007, Pp27- 47.*
20. *Raza, Syed Ahmad (2010) : The relationship between Organizational Climate and Performance of Teachers in Public and Private Colleges of Punjab, Pakistan.*
21. *Siljanen ,Mikael (2010) "An Employee Perspective to Performance Measurement and Management: A Public Sector Case Study, Lappeenranta University of Technology, Russia.*
22. *Schott, C. (2008) : The Influence Of Organizational Climate –Strategy Fit On Strategic Behaviour: Mediated By Affective Commitment and Moderated By One Strength Of HR Climate, International Review of Business Research Paper, vol.4,no.3,June,2008,pp1- 10.*

السيد/ الموظف المحترم

تحية طيبة وبعد،،،

في إطار بحث علمي يقوم به الباحث في منطقة سلفيت التعليمية بعنوان « **مدى تأثير المناخ التنظيمي في منطقة سلفيت التعليمية على الأداء الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم** ».

أرجو التكرم بالإجابة على بنود الاستبانة وفق ما يتفق مع وجهة نظرك، و الباحث إذ يشكرك على حسن تعاونك ليؤكد لك أن هذه الدراسة هي لأغراض البحث العلمي فقط.

الباحث

د.خالد القرواني

اولاً: المعلومات الشخصية:

يرجى التكرم بوضع إشارة (x) في المربع أمام العبارة التي تلائم وضعك الخاص.

١. **الجنس:**

□ ذكر □ أنثى .

٢. **السن:**

□ أقل من ٣٠ سنة □ بين ٣٠– ٤٠ سنة

□ بين ٤٠– ٥٠ سنة □ ٥٠ سنة فأكثر .

٣. **الحالة الاجتماعية:**

□ أعزب/ عزباء □ متزوج/ ة □ أرمل/ ة □ مطلق/ ة.

٤. **عدد سنوات الخدمة:**

□ اقل من ٥ سنوات □ بين ٥– ١٠ سنوات

□ مابين ١٠– ١٥ سنة □ ١٥ سنة فأكثر.

ثانياً: فقرات الاستبانة:

ضع إشارة (x) في الخانة الملائمة من وجهة نظرك أمام كل عبارة من العبارات التالية:

م	البند	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
	العلاقات الاجتماعية والشخصية					
١	مهنتي تكسبني مكانة اجتماعية.					
٢	يضايقني عدم تعاون زملائي معي فيما يتصل بعملي.					
٣	هناك تقدير من الرؤساء والزملاء للجهد الذي ابذله.					
٤	دخلي لا يمكنني من العيش بالطريقة التي أتمناها.					
٥	أستمتع بالقيام بالمهام القيادية وأسعى لتحمل المسؤولية.					
٦	التزاماتي تجاه عائلتي تؤثر على مستوى أدائي.					
	الأمان الوظيفي					
١	لا يعكس الراتب الشهري والحوافز المادية مستوى أدائي.					
٢	فرص النمو والترقي في الجامعة محدودة جداً.					
٣	أشعر بأمان لمستقبلي الوظيفي بالجامعة.					
	عبء العمل					
١	أشعر بأنني بحاجة للشكوى مما ألقاه في مهنتي.					
٢	حجم العمل الذي أقوم به أكثر من اللازم.					
٣	أشعر بالإنهاك في نهاية يوم العمل.					
٤	زاد ميلي إلى العمل بشيء من الحرص والتحفظ وأصبح الابتكار والتجديد عملية قديمة نادرة لدي.					
٥	أشعر بالضيق عند تعاملي مع مدير متسلط.					
٦	الضغوط التي تواجهني في عملي تفوق ما يمكنني تحمله.					
	وضوح الدور					
١	أنا غير متأكد من حدود سلطتي في وظيفتي الحالية.					
٢	افتقار وظيفتي إلى وضوح الأهداف .					
٣	أشعر بصعوبة فهم توجيهات المسؤولين فيما يخص العملية التعليمية.					

م	البند	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
	طبيعة العمل					
١	إمكانياتي وقدراتي لا تستغل بالشكل السليم .					
٢	أعتقد أن احد أسباب قصور العملية التعليمية هو قلة الأجهزة والمراجعة ومحدودية المكان.					
٣	طريقة تنفيذ القوانين والتعليمات من قبل الإداريين تثير في نفسي الاشمئزاز.					
٤	ظروف العمل في المهن الأخرى أفضل بكثير من مهنتي.					
٥	لا توجد فرصة لتحقيق الانجازات وتأكيد الذات في العمل.					
٦	عدم إمكانية المشاركة في التخطيط وتحديد الأهداف.					
	صراع الدور					
١	العمل يتم في ظل سياسات وإرشادات متعارضة.					
٢	يجب أن أفعل ضد مبادئ الشخصية.					
٣	يجب أن أودي بعض النشاطات بطريقة أعتقد أنها خاطئة .					
	فعالية الإدارة					
١	يمكنني الاتصال بفعالية بخصوص العمل مع الإدارة العليا.					
٢	الإدارة العليا على اطلاع ومعرفة بما يجري بين العاملين.					
٣	تعاملني الإدارة باحترام وتقدير.					
٤	أستطيع الاتصال مع الإدارة العليا والتذمر لها.					
٥	تأخذ الإدارة اقتراحات الموظفين بجديه و باهتمام.					
٦	الإدارة تستغل مهارتي بفعالية.					
٧	تقدرني الإدارة وتشكرني عندما أساهم في تحقيق أهداف الجامعة.					
	البيئة (بيئة العمل)					
١	مستوى الرضا الوظيفي في الجامعة عالٍ.					
٢	الحالة المعنوية للموظفين عالية جداً.					
٣	بيئة العمل في الجامعة نظيفة ومنظمة جداً.					

م	البند	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
٤	لدي الوسائل الكفيلة بانجاز عملي بفعالية.					
٥	بيئة العمل في المنطقة التعليمية تجعلني متوتراً.					

م	البند	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
	الالتزام					
١	أرغب في بذل جهد إضافي عند اللزوم لانجاز العمل المحدود والمطلوب.					
٢	لدي التزام بقيم الجامعة التي اعمل بها.					
٣	أفخر بأنني أعمل في جامعة القدس المفتوحة.					
	المشاركة					
١	تلقيت تقدمة ملائمة بعد التحاقي بالعمل في الجامعة/ منطقة سلفيت التعليمية.					
٢	تطلعني إدارة المنطقة التعليمية على مجريات الأمور بشكل دائم.					
٣	تشارك إدارة الجامعة/ المنطقة التعليمية الموظفين في الرأي لدى اتخاذ القرارات المهمة في العمل.					

درجة ممارسة الأساليب الإشرافية كما يتصورها المشرفون التربويون في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين

د. عبد الكريم القاسم*

* أستاذ مشارك، منطقة طوباس التعليمية، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة ممارسة الأساليب الإشرافية من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية في محافظات شمال فلسطين. وتكونت عينة الدراسة من (١٣٢) مشرفاً ومشرفة منهم (٨٦) مشرفاً و (٤٦) مشرفة.

وقد استخدم الباحث استبانة تحتوي على (٧٠) فقرة موزعة على (٧) مجالات. وقد أجريت لها معاملات الصدق والثبات وبلغ معامل الثبات الكلي (٠,٩٥٦٢) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

١. ان درجة ممارسة الأساليب الإشرافية السبعة كانت كبيرة على جميع المجالات والدرجة الكلية باستثناء مجال الزيارة الصفية فكانت بدرجة كبيرة جداً، ومجال البحث الإجرائي بدرجة متوسطة.

٢. لا توجد فروق دالة إحصائياً لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية على جميع المجالات باستثناء مجال النشرات التربوية، فكان دالاً إحصائياً ولصالح مشرفي المبحث.

٣. لا توجد فروق دالة إحصائياً تعزى للمؤهل العلمي للمشرف ولجنسه.

٤. توجد فروق دالة إحصائياً على مجال تبادل الزيارات ومجال الدروس النموذجية ومجال النشرات التربوية والدرجة الكلية تعزى لخبرة المشرف، ولصالح أصحاب الخبرة من (٥– ١٠) سنوات، ولصالح أكثر من ١٠ سنوات.

٥. توجد فروق دالة إحصائياً على مجال الدروس النموذجية تعزى لمتغير مديرية التربية والتعليم (مكان العمل) ، ولصالح مديريتي نابلس وجنين.

Abstract:

This study aimed at identifying and recognizing the degree of practicing the supervision methods as perceived by the educational supervisors in the educational directorates of the Palestinian Ministry of Education and Higher Education in the northern districts of Palestine .The population of the study consisted of (132) male and female supervisors: (86 males and 46 females).

The researcher used a questionnaire which consisted of (70) items distributed on (7) domains. To ensure validity and reliability, the questionnaire had undergone the necessary processes and showed a total reliability coefficient of (0.9562) , by using Cronbach's Alpha.

This study showed the following main results:

1. *The degree of practicing the seven supervision methods was very high on the seven domains and on the total degree, except for the classroom visits which had a high degree. The action research domain showed a medium degree.*
2. *There were no significant differences according to the degree of practicing supervision methods on all domains except for the educational handouts as these showed significant difference in favor of the basic elementary supervisors (1- 4)*
3. *There were no significant differences on all supervision methods, as due to the supervisor's qualification and gender.*
4. *There were significant differences according to the domains of exchanging classroom visits, model lessons and educational handouts, and the overall degree is due to the supervisor's experience and in favor of those who have experience of (5- 10) years or more.*
5. *There were significant differences on the domain of model lessons as due to the directorate of education variable (place of work) and in favor of Nablus and Jenin directorates of education.*

مقدمة:

يُعد الإشراف التربوي أحد المدخلات الرئيسة للنظام التربوي، وهو مرتبط بالإدارة التربوية، وأحد أهم أنشطتها، حيث يختص الإشراف بالجانب الفني كاملاً، وإلى درجة ما بالجانب الإداري في عمل المعلم، وذلك لتحقيق أهداف النظام التربوي، ورفع كفايته عن طريق بناء علاقة تعاونية ديمقراطية مستمرة بين المشرف والمعلم، سعياً للرقي بمستوى المعلم مهنياً وأكاديمياً.

وفي الوقت الذي تغير فيه دور المعلم من مصدر للمعلومات بالتلقين، إلى منظم للمعرفة الهادفة، ليساعد الطالب على توظيفها في حياته، وهذا التغيير في دور المعلم ينسحب على دور المشرف الذي تطور من مفتش يتصيد أخطاء المعلمين في زيارة صفية مفاجئة تركز على أداء المعلم في غرفة الصف، وتطور التفتيش إلى مرحلة التوجيه التربوي حيث يقدم الموجه إلى المعلم النصح والإرشاد لتحسين ممارساته وأساليبه، لكن العملية بقيت عاجزة عن تحقيق نتائجها المرجوة، وتطور الأمر إلى الإشراف التربوي الحديث الذي ينظر إلى العملية الإشرافية على أنها عملية قيادية ديمقراطية تعاونية تفاعلية بين طرفين أحدهما المشرف وثانيهما المعلم (أبو هويدي، ٢٠٠٠، ص٢) .

ووضع كل من اوليفا (Oliva, 1993) واشيسن وجال (Acheson & Gall, 1992) وسافير (Saphier, 1993) مجموعة من المهارات اللازمة للمشرف التربوي التي تخوله القيام بكل الأدوار الملقاة على عاتقه بنجاح **يمكن تلخيصها بالآتي**:

- خبرة في مجال النظريات التعليمية والتربوية.
- خبرة ومعرفة بالتقنيات التربوية وطرائق إدخالها في العملية التربوية.
- خبرة في عملية التقويم.
- فن التعامل وإيصال الأفكار وإقناع الآخرين بتبنيها.
- مثابرة دائمة على التعليم ومواكبة نتائج الأبحاث العلمية والإطلاع على أحدث الطرائق التعليمية (الخميس، ٢٠٠٤، ص ١٦١- ١٦٢) .

ويرى سيرجيوفاني أن هناك ثلاثة أنواع من المهارات التي يعتمد عليها المشرف الناجح في عمله:

- **المهارات الفنية**: وهي القدرة على استخدام الأساليب والطرائق لأداء عمل معين بكفاءة عالية، مثل كتابة خطة الدرس، وصياغة الأهداف، وتقويم العمل.

- **المهارات الإنسانية**: مثل قدرة المشرف التربوي على العمل مع الناس ومن خلالهم (أطراف العملية التربوية) .

- **المهارات التصورية**: وهي القدرة على تصور المدرسة، ومديرية التربية والتعليم، ووزارة التربية والتعليم، والبرنامج التعليمي ككل متكامل، وتتعدى ذلك إلى النظر إلى المستقبل ودراسة إمكانية التطوير والهدف المستقبلي (المساد، ١٩٨٦، ص ٢٨+٢٩) .

وقد أصبح الإشراف التربوي الحديث ذا أهمية قصوى حيث تسعى الأمم المعاصرة إلى الاستثمار في مجال التربية والتعليم لأهمية المصادر البشرية في التنمية، وأحد محاور العملية التربوية هو المعلم الذي يحتاج بدوره إلى من يساعده ويرشده، وهدف هذه العملية هو الطالب. فقد تركزت الاهتمامات والدراسات على عملية الإشراف ومنفذيها من المشرفين التربويين على أنهم في مقدمة من يستطيع حمل رسالة التغيير والتجديد في العملية التعليمية التعلمية (الزعبي، ١٩٩٤) .

وهناك حاجة إلى الإشراف التربوي، لأن وجود المشرفين ضروري لمساعدة المعلمين في تحسين أدائهم، وإثارة دافعيتهم نحو النمو المهني، ولتنفيذ تطوير المنهاج المدرسي، ولتحسين تعلم التلاميذ ونيل ثقة المواطنين بالمدرسة (فيفر ودنلاب، ١٩٩٣) .

ورضا المعلمين عن الإشراف التربوي يرتبط بدرجة كبيرة بالممارسات الفعلية لكفايات المشرف التربوي (Fraser, 1980) . وعدم إنجاز المشرفين التربويين لمهماتهم بصورة مرضية يعود إلى مشكلات بنقص تتعلق بالكفايات، ونقص الكفايات يعود إلى نقص المعارف والمهارات (Blanchard, 1986) .

ولكي ينجح المشرف التربوي في مهمته عليه التعرف إلى قدرات المعلمين الذين يتعامل معهم وطاقاتهم، والعمل على إبرازها وتنميتها وتوظيفها في تحسين العمليات التعليمية، ووضع أهداف قابلة للتحقيق، وعدم تجاهل حاجات المعلمين ومشكلاتهم (صبح، ٢٠٠٥، ص٧) .

ويقع على عاتق المشرف التربوي كثير من المسؤوليات والمهمات القيادية التربوية التعليمية والإدارية، ولهذا فهو بحاجة إلى امتلاك كثير من أساليب الإشراف والتوجيه ونشاطاتهما لكي يتمكن من أداء أدواره ومهماته بنجاح وفاعلية، يضاف إلى هذا أن المعلمين الذين يقع عليهم فعل الإشراف والتوجيه يتفاوتون في خبراتهم وميولهم وحاجاتهم المهنية، كما يتفاوتون في الطرائق والأساليب التي يتعلمون وينمون مهنياً، وهذا يعني أن الأسلوب الإشرافي يمكن أن يكون ناجحاً مع بعض المعلمين، وقد لا ينجح مع بعضهم الآخر بالمستوى والعمق نفسهما، كما يعني أن بعض المعلمين والعاملين التربويين

يفضل أسلوباً معيناً في الإشراف والتوجيه على أسلوب غيره، ولذلك فإنه لزاماً على المشرف التربوي الكفي المتجدد أن يمتلك مخزوناً جيداً من أساليب الإشراف وطرائقها والتوجيه كي يختار من أنسبها للمعلمين الذين يوجههم ويشرف عليهم على اختلافهم، ويلبي ما بينهم من فروق فردية، في التلقي والاستجابة (بلقيس وعبد اللطيف، ١٩٩١، ص٤) .

وقد أظهرت الدراسات أن هناك اختلافاً بين وجهات نظر المعلمين والمشرفين حول الدور المنوط بالمشرفين، والأساليب الإشرافية، والكفايات والمهارات التي يجب أن يمتلكها المشرف التربوي ليكون قادراً على احداث التغيير في قناعات المعلمين بقدرته على تقديم خدمات إشرافية مميزة لهم (العوض، ١٩٩٦) .

مشكلة الدراسة:

يقوم المفهوم الحديث للإشراف التربوي على أساس أنه مفهوم ديناميكي متطور، لا مفهوم جامد كما كان الأمر في ظل مرحلة التفتيش، ومن أهم ما يتميز به المفهوم الحديث للإشراف التربوي، عدم استهداف التوجيه والإرشاد وتصيد الأخطاء، وإنما تقوم عملية الإشراف على أساس ديمقراطي لا على أساس أوتوقراطي، وأن يحل النصح والإرشاد والتوجيه بدلاً من التعليمات والأوامر، ومساعدة المعلمين على النمو المهني وتحسين مستوى أدائهم وتدريسهم، وأن يستمد المشرف التربوي سلطته ومكانته من قوة أفكاره ومهاراته ومعلوماته المتجددة باستمرار خبراته النامية المتطورة، وإن تقويم المعلم ليس هدفاً في ذاته وإنما هو وسيلة لتحسين مستوى أدائه والارتفاع بمستواه موضوعياً وبناءً بعيداً عن التحيزات الشخصية أو اعتبارات المجاملة والمحسوبية.

ومن خلال عمل الباحث كعضو هيئة تدريس في جامعة القدس المفتوحة، وتدريسه لمساق التربية العملية والإشراف عليه ومقابلته للعديد من المشرفين التربويين ومديري المدارس ومديراتها ومعلميها ومعلماتها، لاحظ أن المشرفين التربويين يركزون على ممارسة أسلوب الزيارة الصفية مع وجود عدد من الأساليب الأخرى التي تعمل على التطور المهني والتربوي للمعلمين وللعملية التعليمية.

هذا من ناحية ومن ناحية أخرى ومن خلال اطلاع الباحث على نتائج عدد من الدراسات والتي توصل فيها ابراهيم (١٩٩٤) إلى ضرورة تنويع الأساليب الإشرافية، وتوفير فرص تدريبية للمعلمين لملاحظة دروس تطبيقية متلفزة أو حية بشرح أساليب حديثة في التدريس، كما توصل صديقي (Siddigi,1978) في دراسته إلى أن أقل الممارسات الإشرافية التي يستخدمها المشرفون التربويون هي: تبادل الزيارات بين المعلمين، والنشرات التربوية المهنية.

وقد أكدت الدراسات السابقة في مجال الإشراف التربوي بفلسطين أن الإشراف التربوي ما زال قاصراً عن تحقيق أهدافه بالشكل المأمول سواء من وجهة نظر المشرفين أم المعلمين، والزيارة الصفية المفاجئة هي قوامه، وامتلاك المشرف لكفايات الإشراف يمكنه من أحداث التغيير المرغوب (أبو هويدي، ٢٠٠٠، ص ٨).

وفي ضوء كل ما سبق دفع الباحث لدراسة درجة ممارسة الأساليب الإشرافية كما يتصورها المشرفون التربويون في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين.

وتتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الآتي: **ما درجة ممارسة الأساليب الإشرافية كما يتصورها المشرفون التربويون في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين؟** وينبثق عن هذا السؤال فرضيات الدراسة الآتية:

فرضيات الدراسة:

تسعى الدراسة إلى فحص الفرضيات الصفرية الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تصور المشرفين التربويين لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية تعزى لوظيفة المشرف (مشرف مرحلة ومشرف مبحث).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تصور المشرفين التربويين لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية تعزى للمؤهل العلمي للمشرف.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تصور المشرفين التربويين لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية تعزى لخبرة المشرف التربوي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تصور المشرفين التربويين لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية تعزى لجنس المشرف التربوي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تصور المشرفين التربويين لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية تعزى لتخصص المشرف التربوي (علمي، أدبي).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تصور المشرفين التربويين لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية تعزى لمديرية التربية والتعليم (مكان العمل).

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى درجة ممارسة الأساليب الإشرافية من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية في محافظات شمال فلسطين، والتي حددت فيما يأتي: الزيارات الصفية، تبادل الزيارات، المشاغل التربوية، الدروس النموذجية، النشرات التربوية، البحث الإجرائي، زيارة المدرسة.
- التعرف فيما إذا كانت هناك فروق جوهرية بين تصورات المشرفين التربويين لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية تعزى لنوع وظيفة المشرف، وتخصصه، وجنسه، وخبرته، ومؤهله العلمي، ومديرية التربية والتعليم التي يعمل بها.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أبعاد عدة يتمثل أبرزها فيما يأتي:

١. اكتساب أهمية خاصة من حيوية الدور الذي يمكن أن يؤديه المشرف التربوي في تطوير أداء العملية التعليمية على وجه الخصوص، نظراً لما يشهده العالم في الوقت الراهن من تحولات جذرية تتناول المفاهيم والأفكار والممارسات، الأمر الذي يفرض على الإشراف التربوي في مجتمعنا أولاً: أن يتبنى مبادرات خلاقة لتهيئة العاملين بالحقل التربوي لتقبل الثقافة التربوية الجديدة، وتوعيتهم بأبعاد التغيير التربوي المنشود ومبرراته، وأهدافه واتجاهاته، ومطالبه ونواتجه، كما يفرض عليه ثانياً: المشاركة الفعالة في بناء خطط التنمية المهنية وتنفيذها لتأهيل الممارسين التربويين للمهمات والأدوار الجديدة التي تتطلبها خطط التطوير والتغيير.

٢. معرفة درجة ممارسة كل أسلوب إشرافي، بغية اتخاذ التدابير اللازمة من المسؤولين عن الإشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لتطوير الإشراف التربوي الفلسطيني.

٣. تساهم في تعريف المسؤولين في حقل الإشراف التربوي بالأساليب الإشرافية التي يمتلكها المشرفون التربويون، مما يساعدهم في اتخاذ الإجراءات الكفيلة لاستخدام المشرفين التربويين جميع الأساليب الإشرافية، والحد من استخدامهم لأسلوب إشرافي وإهمال بقية الأساليب الأخرى.

٤. قد تفيد نتائج البحث الحالي في تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين، وفي اتخاذ القرارات الإدارية المناسبة عند النظر في تطوير برامج الإشراف التربوي في فلسطين. والخروج بتوصيات ربما تسهم في تحسين مستوى استخدام المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي في ميدان التعليم في فلسطين.

حدود الدراسة:

أجريت هذه الدراسة في إطار الحدود الآتية:

١. **العامل الزماني**: أُجريت الدراسة في العام الدراسي ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦.

٢. **العامل المكاني**: أُجريت هذه الدراسة في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين، والبالغ عددها ست مديريات تابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

٣. **العامل البشري**: أجريت هذه الدراسة على عينة من مشرفي ومشرفات مديريات التربية والتعليم العالي الفلسطينية في محافظات شمال فلسطين، علماً بأن عينة الدراسة هي نفسها كامل مجتمع الدراسة، وذلك في العام الدراسي ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦.

٤. اقتصرت هذه الدراسة على الأداة المستخدمة فيها.

تعريف مصطلحات الدراسة إجرائياً:

◄ **الأساليب الإشرافية**: هي مختلف الطرائق التقنية التي يعتمدها المشرف التربوي لمواجهة المواقف التربوية ضمن برنامجه الإشرافي.

◄ **المشرف التربوي**: هو الشخص الحاصل على شهادة في أحد التخصصات وتؤهله لممارسة التعليم والإشراف التربوي كمهنة، ومسؤوليته الرئيسة تحسين المنهاج، والتدريس، والتسهيلات التربوية، وتطوير التعليم/ وقد تم عُيّن بوظيفة مشرف تربوي في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

◄ **الممارسة**: هي مدى تصور المشرفين التربويين لممارسة كل فقرة من فقرات أداة الدراسة التي أعدّها الباحث.

◄ **درجة الممارسة**: هي الدرجة التي يقدرها المشرفون التربويون لممارسة كل أسلوب من أساليب الإشراف السبعة التي تناولتها أداة الدراسة التي أعدّها الباحث (قاسم، ١٩٩٢).

الإطار النظري:

تزداد اليوم الحاجة إلى الإشراف التربوي بفعل عوامل اقتصادية وسياسية واجتماعية سائدة، ولما كان الإشراف التربوي عملية فنية تؤدي إلى تحسين عمليتي التعلم والتعليم عن طريق مساعدة المعلمين على النمو من خلال استخدام أساليب متنوعة، لذلك تزايد الاهتمام بعملية الإشراف نتيجة لانتشار التعليم والنمو السريع في أعداد الطلاب والمعلمين والمدارس نتيجة للتغير الذي حدث في التربية من حيث الأهداف والأساليب، فلذلك تعدُّ مهمة المعلم أثناء قيامه بعملية التعليم من المهمَّات الصعبة، لأنه يتعامل مع الإنسان الذي تختلف ميوله وقدراته ورغباته، بالإضافة إلى أن المنهاج الذي يقوم بتدريسه في تغير مستمر. ولا شك في أن موقفه أكثر حساسية ممن يعمل في أي مجال آخر؛ لأنه في النهاية تقع عليه وحده مسؤولية تربية النشئ وبناء الجيل الجديد. ولهذا فهو يعمل دائماً على تنمية قدراته بالدراسة والإطلاع ليظل على صلة مستمرة بكثير من العلوم، ويدفعه ثقل مهمته إلى تلمس العوّن ممن هم أكثر منه خبرة في المجال ليرشده ويوجهه ويشرف عليه ليزداد خبرة في مهنة التعليم ويحقق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية وهذه هي مهمة الإشراف التربوي.

ومن مسؤوليات المشرف التربوي توفير الخبرة الداعمة للمعلمين، والتي تحقق احتياجاتهم وتنمي امكاناتهم (Hart, 1994) وتشجيعهم على التجريب ومتابعة المستجدات في مجالات التخصص الأكاديمية، والمهنية (Hargreaves, 2003) .

أهداف الإشراف التربوي:

تأثر تحديد أهداف الإشراف التربوي باختلاف تعريفات التربويين للإشراف التربوي، بتطور الدراسات في مجال الإشراف، **فقد حددها بعضهم في**:

- العمل على تحقيق الأهداف الاجتماعية التربوية بتوجيه المعلمين.
- اطلاع المعلمين على الجديد والأفضل من الطرق التربوية في مجال تخصصهم.
- الكشف عن حاجات المعلمين.
- مساعدة المعلم على الافادة من البيئة المحلية.
- تنسيق البرامج التعليمية. (ابوهويدي، ٢٠٠٠، ص١٤)

أما (منصور، ١٩٩٧) فقد لخص أهداف الإشراف التربوي لدى عدد من الباحثين بالآتي:

- تحسين عمليتي التعليم والتعلم.
- تحسين بيئة التعليم مما يؤدي إلى فعالية التعليم والتعلم وإحداث التغيير.
- تطوير عمليتي التعليم والتعلم والإفادة من خبرات البيئة.
- تطوير النمو المهني للمعلمين وحسن استغلال الامكانات المادية والبشرية.
- المحاسبة ووضع التقارير.
- تحقيق الأهداف والقيم والديمقراطية وتزويد التسهيلات المادية.
- تحسين برامج التعليم وتحسين خبرات التعلم عند التلاميذ (منصور، ١٩٩٧) .

الأساليب الإشرافية:

نظراً للتطورات التربوية، ولتغير مفهوم التعليم والتعلم ووظيفة المدرسة تبعاً لذلك، فقد ازدادت مسؤوليات المشرف التربوي في مساعدة المعلمين على التكيف مع تلك التغيرات، وتنمية قدراتهم على إتقان الخدمات التربوية المتطورة وتقديمها، وهذا يعني ضرورة اتباع أساليب جديدة تتفق وتلك المتغيرات (أحمد، ١٩٩٨) ويرى سيرجيوفاني وستارت (Sergiovanni & Starratt, 1988) أن أفضل الأساليب هي التي تركز على دمج المعلمين في الأنشطة الإشرافية والعمل معهم في حل المشكلات التعليمية، وذلك لتحسين أدائهم الذي يتطلب دراسة لحاجاتهم الوظيفية، مع تقديم التغذية الراجعة التي تساعدهم على النمو المهني، ويرى (الخطيب وآخرون، ١٩٩٦) أن اختيار الأسلوب الإشرافي المناسب يعتمد على: الموقف التعليمي، ومستوى المعلم ومشكلاته التعليمية، واحتياجات المعلمين والطلبة والمدرسة.

وسوف نعرض لسبعة أساليب إشرافية يستخدمها المشرفون التربويون، **والتي تعدُّ من أهم الأساليب الإشرافية وهي**: الزيارة الصفية، وتبادل الزيارات، والمشاغل التربوية، والدروس النموذجية، والنشرات التربوية، البحث الإجرائي، زيارة المدرسة.

أولاً- الزيارة الصفية:

هي أحد أساليب الإشراف التربوي الفعالة التي تمنح المشرف التربوي الفرصة ليرى على الطبيعة سير عمليتي التعليم والتعلم ليرى التحديات التي تواجه المعلمين في تدريسهم والاطلاع على الطرق والأساليب المستخدمة في تعليم التلاميذ واكتشاف المهارات والقدرات والمواهب التي يتميز بها المعلمون للاستفادة منها وتنمية جوانب القصور وتحديد نوعية

العون التربوي الذي يحتاجه المعلم لتحسين مخرجات التعليم (المنيف، ١٤١٨هـ، ص ١٩).

وتهدف الزيارة الصفية إلى تحقيق الأمور الآتية:

- معرفة مدى ملاءمة المواد الدراسية لقدرات التلاميذ وحاجاتهم وتمكنهم من استيعابها.
- الاطلاع على الطرق والأساليب المستخدمة في تعليم التلاميذ ومدى صلاحيتها وملاءمتها لسيكولوجية التعليم.
- التعرف على الوسائل المستخدمة في تقويم نتائج التعليم، وفي الكشف عن صعوبات التعلم وتشخيصها وعلاجها.
- مساعدة المعلمين في تقويم أعمالهم ومعرفة نواحي القوة والضعف في تدريسهم وحل المشكلات الخاصة التي يعانون منها ورفع مستوى أدائهم لمهامهم.
- اكتشاف حاجات المعلمين ومميزات كل منهم والقدرات والمواهب التي يتمتع بها للاستفادة منها على أفضل وجه (الخطيب وآخرون، ١٤٠٧هـ، ص ١٣٣– ٢٣٤).

ثانياً- تبادل الزيارات:

هو أسلوب يستخدمه المعلمون لزيادة خبراتهم ونموهم المهني عن طريق تبادل تلك الخبرات في جو من الثقة والاحترام المتبادلين، ومن خلال التخطيط المشترك وتنظيم الزيارات الصفية المتبادلة بين المعلمين، حيث يلاحظ أحد المعلمين زميله أثناء التدريس بهدف تقديم المساعدة له. فالمعلمون يعملون معاً بصورة تعاونية لتحسين معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم التعليمية بصورة مستمرة، ومن خصائصه: لا يهدف إلى إصدار أحكام تقويمية، ويتم بناءً على حاجة المعلم وباختياره وهو الذي يحدد أهدافه بناءً على تلك الحاجات، ويتميز بسرعة نتائجه، ويتبع فيه أسس الزيارة الصفية الإشرافية من اجتماع قبلي وآخر بعدي، وعدم التدخل أثناء الحصة، ويلزمه توفير الثقة والاحترام والشعور بالأمن والحرية، ويؤدي استخدام هذا الأسلوب إلى تنمية العلاقات المهنية بين المعلمين، وإلى استثمار طاقات المعلمين وخبراتهم، والمساعدة في حل بعض المشكلات التعليمية، وإتاحة الفرصة للتجريب والإبداع ونقل التجارب والخبرات الناجحة، ويساعد المعلم في الربط بين المباحث وتحقيق التكامل في تعلم الطلبة (حمدان، ١٩٩٢، وفيفر ودنلاب، ١٩٩٣، وصبح، ٢٠٠٥، ص ٣٨) وقد أثبتت دراسة كوليمان (Colleman, 1986) الأثر الايجابي لهذا الأسلوب الإشرافي.

ثالثاً- المشغل التربوي:

هو لقاء تربوي يخطط له المشرف التربوي بحيث يضم عدد من المعلمين لدراسة ومناقشة أسلوب حل مشكلة ما تواجه المعلمين في عملهم مثل صعوبة درس على الطلاب، أو عدم توافر وسائل تنفيذ درس ونحو ذلك، وفيها يقسم المعلمون إلى مجموعات، كل مجموعة تتخصص بجانب من جوانب المشكلة تجتمع عليه لتناقشه حسب الوقت المحدد (ساعة أو ساعتين أو يوم أو يومين ...حسب الموضوع والوقت المتاح) ومن ثم تخرج المجموعة بورقة مشتركة تعرض فيما بعد في اجتماع يضم المعلمين والمشرفين المشتركين كافة في الورشة لمناقشتها والاتفاق على توصيات معينة بشأنها، ويتم ذلك مع كل مجموعة لتنتهي الورشة بتقرير نهائي يتضمن التوصيات والمقترحات حول موضوع الورشة لتعمم في الميدان التربوي للاستفادة منها ولتنفيذ ما جاء فيها (الانترنت، ٢٠٠٧) . **ويتم ذلك من خلال:**

- التخطيط التعاوني الجيد لموضوع المشغل، ومكانه، وزمانه، ومواده التعليمية، وأنشطته، وأهدافه، والتجهيزات اللازمة لإنجاحه.

- الحرص على اختيار موضوعات لمعالجتها في المشغل تلبي حاجات المعلمين والميدان.

- تهيئة المعلمين وإقناعهم بأهمية المشكلة التي هي موضوع البحث، وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة الفعلية في أنشطة المشغل.

- تقسيم المشاركين إلى مجموعات صغيرة، واختيار رئيس ومقرر لكل مجموعة يتولى عرض ما توصلت إليه مجموعته بعد كل نشاط.

- ألا يزيد عدد كل مجموعة عن ستة معلمين، وألا يزيد عدد المجموعات عن خمس مجموعات.

- تقويم المشغل ومتابعته واستثمار نتائجه في التخطيط لبناء مشاغل تربوية جديدة. (الانترنت، ٢٠٠٧) .

رابعاً- الدروس النموذجية:

هي نشاط عملي يقوم به المشرف أو معلم متميز داخل الصف وبحضور عدد من المعلمين لعرض طريقة تدريس فعالة، أو أي مهارة من المهارات التي يرغب المشرف في اقناع المعلمين بفاعليتها، وأهمية استخدامها بطريقة علمية محسوسة (الانترنت، ٢٠٠٧).

قد يتخوف بعض المعلمين من تجربة الأفكار التي يطرحها المشرف التربوي ميدانياً في غرفة الصف، وقد يتشكك بعضهم في إمكانية تطبيق الأفكار أصلاً، ويعتبرها مجرد طروحات نظرية، فيأتي الدرس النموذجي على مجموعة من الطلبة أمام المدرسين دليلاً عملياً على إمكانية ترجمة الفكر إلى واقع ملموس. وتتلو الدرس النموذجي بطبيعة الحال مناقشات تعزز القناعة في استخدام الأسلوب المتبع فيه والاستراتيجيات التي اعتمد عليها (زياد، ٢٠٠٧، الانترنت) . **وتهدف إلى**:

- تعطي الدروس النموذجية الدليل على إمكانية تطبيق الأفكار والأساليب التي يتحدث عنها المشرف.
- تتيح مناقشة الأفكار والصعوبات التي تعترض عملية التطبيق وإمكانياته في مختلف الظروف.
- تزيد من ثقة المعلم بنفسه.
- اكتساب المعلمين مهارة استخدام أساليب مبتكرة مما يساعد بالتالي على تطوير وتحسين أدائهم.
- تتيح مناقشة الأفكار والصعوبات التي تعترض عملية التطبيق وإمكانياته في مختلف الظروف.
- توثيق الصلة بين المعلمين والمشرفين من خلال التعاون المشترك بين التخطيط والتنفيذ والتقويم، مما يتيح الفرصة للتواصل الإيجابي بين المشرف والمعلمين.
- إتاحة الفرصة للمشرف التربوي لاختيار فعالية أفكاره وإمكانية تطبيقها في الظروف المتاحة (عطوي، ٢٠٠١، ص ٢٨٨– ٢٨٩) .

خطوات إجراء الدرس النموذجي:

- ♦ التخطيط الجيد للدرس النموذجي من حيث الأهداف والوسائل وقناعة المعلمين بأهمية الدرس.
- ♦ أن ينظم الدرس لتوضيح فكرة محددة وواضحة، وأن لا تفرض الدروس على المعلمين فرضاً، بل يجب إقناعهم بضرورة هذا الدرس.
- ♦ المشاركة المباشرة للمشرف في مراحل الأعداد والتنفيذ والتخطيط.
- ♦ اختيار معلم كفء لديه الخبرة والاتزان الخلقي والمسلكي ولديه القدرة على إعداد الدروس النموذجية وتقديمها بحضور زملائه.

♦ تحديد هدف وموضوع الدرس وإعداده إعداداً جيداً ومناقشته مع المشرف التربوي أو مع زملائه قبل تقديمه، حتى يتم إجراء التعديل أو الإضافة المناسبة إذا لزم الأمر.

♦ إعداد بطاقة لتقويم الدرس توزع على المعلمين المشاهدين للدرس. وهذا يتطلب من المعلم المشاهد إعداد نفسه للزيارة ليستطيع مناقشة الأفكار المطروحة في الدرس بفعالية.

♦ أن يعقب نهاية الدرس مناقشة حول الموضوع المطروح يشترك فيها المعلمون والمشرف التربوي ومدير المدرسة.

♦ الخروج بخلاصة كتابية بعد المناقشة تجمع الإيجابيات والسلبيات والتوصيات التي طُرحت والتوصل إليها بحيث يمكن كتابتها وتوزيعها على المعلمين بما يضمن استفادتهم. (المنيف ، ١٤١٨هـ ، ص ٢٣١)

خامساً- النشرات التربوية:

هي وسيلة اتصال بين المشرف التربوي والمعلمين، يستطيع المشرف من خلالها أن ينقل إلى المعلمين بعض خبراته وقراءاته ومقترحاته ومشاهداته بقدر معقول من الجهد والوقت، وهي من الأساليب الناجحة إذا أعدت بعناية، ونظمت تنظيماً جيداً، وخرجت عن مجرد التعليمات، وخلت من صيغة الأوامر.

ولا بد من مراعاة الأمور الآتية عند إعداد النشرات التربوية:

- أن تكون قصيرة ذات لغة سهلة واضحة، وأن تتضمن حقائق ومعلومات دقيقة وحديثة.

- أن تتناول موضوعا واحدا ما أمكن، وأن يلبي هذا الموضوع حاجة مهمة لدى المعلمين.

- أن تكون عملية بعيدة عن الإغراق في التنظير، ومشتملة على أمثلة من واقع المعلمين وخبراتهم وظروفهم.

- أن يتناسب توقيت إرسالها مع ظروف المعلمين المدرسية والخاصة، حتى يتسنى لهم قراءتها واستيعابها.

- أن تؤثر في تغيير سلوك المعلمين وممارساته العملية (الانترنت، ٢٠٠٧) .

سادساً- البحث الإجرائي:

انه الدراسة العلمية للعمليات والطرق المستخدمة في مجال العمل والحياة اليومية

لزيادة فاعلية هذه الطرق، واكتشاف طرائق جديدة أكثر ملاءمة (عبيدات وآخرون، ١٩٨٤، ص ٢٨١– ٢٨٢).

يُعدّ البحث الإجرائي نوعاً من الأبحاث التطبيقية التي يقوم بها شخص يواجه مشكلات معينة في ميدان عمله أو حياته العملية ويضع خطة لحل هذه المشكلات، فهو أسلوب بحث يعتمد على مشكلات مباشرة تواجه الباحث لإيجاد حلول لهذه المشكلات، وتطوير مهارات وطرائق جديدة لحل المشكلات التي تتعلق مباشرة بغرفة الصف في المدارس أو الأوضاع الفعلية الحقيقية.

الخصائص والمميزات:

- يتميز البحث الإجرائي بأنه عملي ويتعلق مباشرة بوضع حقيقي في الحياة، ويتكون مجتمع الدراسة من طلاب صف معين أو هيئة تدريسية، أو أشخاص يرتبط بهم الباحث مباشرة.

- يقدم نماذج وأنماط منظمة لحل المشكلات، وإحداث التطورات في ميدان التربية التي تتفوق على المنهج المعتمد على المشاعر والأحاسيس والذي يكون مجزءاً، كما أن البحث الإجرائي يتميز بالاعتماد على التجربة العلمية لأنه مبني على الملاحظة والاختبار والبيانات السلوكية، ولا يلجأ إلى دراسات اللجان أو آراء الناس اعتماداً على حياتهم السابقة.

- يتميز البحث الإجرائي بالمرونة، كما يسمح بإحداث تغيير خلال فترة التجربة بهدف الحصول على ردود الفعل الجديدة وإجراء تجارب ميدانية على الطبيعة وقت حدوثها.

- على الرغم من أن البحث الإجرائي يحاول أن يكون منظماً، فإنه ينقصه الدقة العلمية بسبب ضعف صدقه الداخلي والخارجي، كما أن هدفه محلي وعينته محدودة وليست تمثيلية، بالإضافة إلى ضعف الضبط للمتغيرات المستقلة، ولهذا فان نتائجه رغم أنها مفيدة داخل نطاق الأبعاد العملية للحالة، فإنها تبقى محدودة ويصعب تعميمها على حالات أخرى؛ لأنها تعالج مشكلة معينة أو موقفاً معيناً (سليمان ومحفوظ، ٢٠٠١، ص ٥٤).

خطوات البحث:

يمر البحث الإجرائي بالخطوات العامة نفسها لأي بحث، لكن لبعض هذه الخطوات

خصوصية معينة في هذا المجال، **وهذه الخطوات هي**:

- ♦ صياغة المشكلة أو تحديد الهدف. ما المجال الذي يتطلب تحسيناً أو تطويراً كمهارة أو حل جديد؟
- ♦ مراجعة الأدبيات لمعرفة فيما إذا واجه آخرون مشكلات مشابهة أو حققوا أهدافاً ذات علاقة بتلك المشكلات.
- ♦ صياغة فرضيات قابلة للاختبار أو مناهج للبحث بعبارات واضحة ومحددة، وبلغة علمية.
- ♦ تنظيم إجراءات البحث وتحديد الظروف المحيطة به. ما الأشياء الخاصة التي سيقوم بها الباحث في محاولة لتحقيق أهدافه؟
- ♦ وضع معيار للتقويم وأدوات القياس، ووسائل أخرى للحصول على التغذية الراجعة المفيدة.
- ♦ تحليل البيانات وتقويم النتائج. (الخطيب وآخرون، ١٩٨٥، ص ٧٨- ٨٠)

ويقوم بالبحث الإجرائي معلمون في صفوفهم المدرسية، أو مدربون في مراكزهم المهنية أو مديرون في مدارسهم، أو مشرفون بالتعاون مع المعلمين المرتبطين بهم، كل ذلك من أجل تحسين ممارساتهم في ميادين عملهم، أو لزيادة فهم هذه الميادين وتطويرها في حدود الإمكانات المتاحة، وقد لا يتوافر بالضرورة لهؤلاء الأفراد الوقت والخبرة الفنية والإمكانات العملية اللازمة للباحثين المتخصصين (عودة وملكاوي، ١٩٩٢، ص ٩٨) .

سابعاً- زيارة المدرسة:

هي إحدى الأساليب المستخدمة للإشراف على المدارس، وتعرف مشكلاتها واحتياجاتها وأنشطتها وواقعها التربوي والاجتماعي، ومن ثم تقديم المشورة الفنية إن وجدت لهيئة المدرسة، والرفع للجهات المسؤولة عن ما يلزم رفعه لتحسين العمل التربوي فيها.

وتهدف إلى الآتي:

- إسهام المدرسة في خدمة المجتمع المحلي ورفع مستواه.
- تأثير المدرسة في تحسين ظروف التلاميذ وتغيير تفكيرهم وسلوكهم بما يتلاءم والأهداف التربوية.
- مشاركة التلاميذ في النشاطات والفعاليات الثقافية والرياضية.

- توزيع الجدول المدرسي ومدى مراعاته للأصول الفنية والأهداف التربوية.
- مدى دقة السجلات والملفات المدرسية وتنظيمها والعناية بها.
- توزيع الصفوف على المعلمين بما يتوافق مع امكانياتهم وميولهم وكفاءتهم العلمية.
- معالجة المشكلات المدرسية الملحة الخاصة بالمدرسة والمعلمين والتلاميذ.
- الاختبارات المدرسية (طبيعتها – أسئلتها – تدوين درجاتها – دلالاتها) .

وتتم من خلال:

- خطة مرنة ومنتظمة.
- أن يحدد الهدف أو الأهداف من الزيارة في ضوء ظروف كل مدرسة.
- أن يتفق مع الإدارة التعليمية وإدارة المدرسة على موعد الزيارة وهدفها.
- أن يحصل على معلومات كافية عن معلمي المدرسة بهدف توجيه الاهتمام نحو من هو أحوج إليه من المعلمين (الانترنت، ٢٠٠٧)

يتضح من العرض السابق للأنماط وأساليب إشرافية معاصرة، وجود العديد منها، والتي أثبتت العديد من الدراسات فائدتها في تحسين اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي، وفي تحسين أدائهم الصفي والتعليمي.

فلزاماً على المشرف التربوي الكفي والمتجدد أن يمتلك مخزوناً من أساليب الإشراف التربوي وطرائقه وأنواعه، الأمر الذي يفتح أمامه لينوع من أساليبه الإشرافية، وعدم الاقتصار على الزيارة الصفية التي لا يمكن الاستغناء عنها، فعليه أن يختار من بين هذه الأساليب والأنماط ما يناسب المعلمين الذين يوجههم ويشرف عليهم على اختلافهم، ويلبي الفروق الفردية في التلقي والاستجابة.

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

أجرى **الهزايمة** (١٩٩٠) دراسة بعنوان: رضا المعلمين عن الممارسات الإشرافية في مديرية التربية والتعليم بمحافظة اربد. وهدفت الدراسة إلى معرفة مستوى رضا المعلمين عن الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث عينة تكونت من (٤٥٨) معلماً ومعلمة، وكانت الأداة المستخدمة في الدراسة الاستبانة.

وأظهرت نتائج الدراسة: أن أعلى درجات رضا المعلمين كانت في مجال الزيارة الصفية.

أجرى **صالح** (١٩٩٣) دراسة بعنوان: العلاقة بين الممارسات الإشرافية الفعلية للمشرفين التربويين، والممارسات الإشرافية المفضلة لدى معلمي مديرية عمان الكبرى الأولى. وهدفت الدراسة إلى بيان العلاقة بين الممارسات الإشرافية الفعلية للمشرفين التربويين والممارسات المفضلة لدى المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة تضمنت (٦٧) ممارسة إشرافية موزعة على ثمانية مجالات إشرافية. وبعد تحليل النتائج توصل إلى أن درجة الممارسة الإشرافية الفعلية للمشرفين التربويين كما يراها المعلمون كانت غير مقبولة في ستة مجالات. ومقبولة فقط في مجالين هما: إدارة الصفوف والاختبارات.

أجرى **حسن** (١٩٩٥) دراسة بعنوان: دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلمين في مدارس وكالة الغوث في الأردن. وهدفت الدراسة التعرف إلى دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلمين من وجهة نظر المعلمين، والتعرف إلى درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره تبعاً لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل للمعلم. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة اشتملت على (٥٠) فقرة موزعة على سبعة مجالات. وقد أظهرت نتائج الدراسة: ان مستوى ممارسة المشرف التربوي لدوره في تحسين النمو المهني للمعلمين على مجالات الاستبانة السبعة، يقل عن المتوقع منه، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) تعزى لجنس المعلم أو خبرته أو مؤهله. وعزا الباحث ذلك إلى أن المشرفين يمارسون الممارسات نفسها مع جميع المعلمين والمعلمات.

وقد أوصى الباحث: بضرورة قيام المشرفين التربويين بتنويع أساليبهم الإشرافية، وتزويد المعلمين بما يستجد من معلومات حول موضوعات تخصصهم.

أجرى **برقعان** (١٩٩٦) دراسة بعنوان: تقويم برنامج التوجيه التربوي من وجهة نظر المعلمين في الجمهورية اليمنية. وهدفت الدراسة إلى تقويم برنامج التوجيه التربوي من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء، عن طريق تحديد درجة ممارسة الموجهين التربويين لمعايير برنامج التوجيه.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث عينة تكونت من (١٩٨) معلماً ومعلمة، وكانت الأداة المستخدمة في الدراسة الاستبانة. وأظهرت نتائج الدراسة: أن درجة ممارسة الموجهين كانت دون المستوى المقبول على مجمل الأداة ككل، ومجالاتها الأربع، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة احصائياً تعزى لجنس المعلم ولخبرته.

أجرى **منصور** (١٩٩٧) دراسة بعنوان: أهمية المهمَّات الإشرافية كما يتصورها المشرفون التربويون في الضفة الغربية ودرجة ممارستهم لها. وهدفت الدراسة إلى تحديد تصورات المشرفين التربويين لأهمية المهمَّات الإشرافية ودرجة ممارستهم لها، وبيان أثر السلطة المشرفة على التعليم، وجنس المشرف وخبرته ومؤهله على تقدير أهمية المهمَّات وممارستها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة اشتملت على (٧٧) مهمة إشرافية موزعة على (٧) مجالات هي: المناهج، والعلاقات الاجتماعية، والتقويم، والتعليم والنمو المهني، والتخطيط والإدارة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين تصورات المشرفين لأهمية مهماتهم ودرجة ممارستهم لها ولصالح الأهمية، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تصورات المشرفين لدرجة ممارستهم لمهماتهم الإشرافية تعزى لمتغيرات الخبرة، والمؤهل العلمي.

أجرى **الوادي** (١٩٩٨) دراسة بعنوان: واقع الممارسات الإشرافية الفنية لمدير المدرسة، وهدفت الدراسة إلى تطوير قائمة تربوية يمكن الرجوع إليها عند اختيار المشرف التربوي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة اشتملت على (٢٠٧) فقرات، شملت (٢٢) معياراً، وأظهرت نتائج الدراسة، أن من أهم المعايير الواجب توافرها عند اختيار المشرف التربوي، السمات الشخصية له، وقدرته على تحقيق ذاته بكفاءة وفعالية، والإعداد المهني المناسب، وقدرته على حل المشكلات وصنع القرارات. كما أظهرت الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) في المعايير الواجب مراعاتها لاختيار المشرف التربوي في فلسطين تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة الطويلة، وكذلك وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أجرى **مطر** (١٩٩٩) دراسة بعنوان: واقع الممارسات الإشرافية الفنية لمدير المدرسة، وهدفت إلى معرفة واقع الممارسات الإشرافية الفنية لمديري مدارس الخليل التابعة لوكالة الغوث كما يراها المديرون، ومعلمو الصف. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة اشتملت على (٥٥) فقرة موزعة على سبعة مجالات، وأظهرت نتائج الدراسة أن المديرين يمارسون مهماتهم الإشرافية بدرجة متوسطة في ستة مجالات وبدرجة عالية في مجال واحد فقط من وجهة نظر المعلمين.

أجرى **زامل** (٢٠٠٠) دراسة بعنوان: تقويم نظام الإشراف التربوي للمرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين.

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع نظام الإشراف التربوي للمرحلة الأساسية في مدارس

وكالة الغوث الدولية في محافظات الضفة الغربية، كما هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وطبيعة العمل وسنوات الخبرة داخل الوظيفة. وفي ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث أوصى بضرورة تنويع الأساليب الإشرافية وعدم اقتصارها على الزيارة الصفية بشكل أساسي، وأن يكون تنوع هذه الأساليب حسب طبيعة الأهداف المراد تحقيقها.

أجرى **أبو هويدي** (٢٠٠٠) دراسة بعنوان: درجة ممارسة المشرفين التربويين لكفاياتهم الإشرافية من وجهة نظر معلمي وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، وهدفت الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة المشرفين التربويين لكفاياتهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين، وبيان أثر الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والمنطقة التعليمية في تقدير المعلمين لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لكفاياتهم الإشرافية، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٢) معلماً، اختيروا بطريقة العينة العشوائية الطبقية، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحث استبانة من (٧٠) كفاية موزعة على (٩) مجالات إشرافية. **وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي**:

- أن درجة ممارسة المشرفين التربويين لكفاياتهم الإشرافية على مجمل الأداة كانت بدرجة قليلة، فهم يمارسون (٨) كفايات بدرجة متوسطة فقط، بينما يمارسون (٦٢) كفاية بدرجة قليلة. وبالنسبة للمجالات فهم يمارسون مجالاً واحداً بدرجة متوسطة ويمارسون المجالات الباقية بدرجة قليلة، وكذلك كانت الدرجة الكلية لممارسة مجمل المجالات قليلة.

- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥) في ممارسة المشرفين لكفاياتهم تعزى لجنس المعلم أو خبرته التعليمية على مجالات الدراسة مستقلة، أو على مجمل الأداة.

- لا توجد فروق دالة على مجمل الأداة تعزى لمؤهل المعلم، لكن توجد فروق دالة إحصائياً على مجال الاختبارات المدرسية تعزى لخبرة المعلم لصالح بكالوريوس فأعلى.

- لا توجد دلالة إحصائية على مجمل الأداة تعزى للمنطقة التعليمية، لكن توجد فروق دالة على مجال العلاقات الإنسانية لصالح منطقة القدس/ أريحا.

أجرى **الغنيمين** (٢٠٠٤) دراسة بعنوان: درجة فاعلية المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظات الجنوب في الأردن، كما يدركها المعلمون أنفسهم. وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور المشرف في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي المدارس الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٤) معلماً ومعلمة، وكانت

الأداة المستخدمة في الدراسة الاستبانة التي اشتملت على سبعين فقرة موزعة على ثمانية مجالات، وأظهرت نتائج الدراسة: أن فاعلية المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين، كما يراها المعلمون منخفضة وغير مرضية، وبلغت درجة رضاهم (٢,٩) من أصل (٥).

أجرى **صبح** (٢٠٠٥) دراسة بعنوان: تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو المدارس الثانوية ومعلموها في محافظات شمال فلسطين. وهدفت الدراسة التعرف إلى درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو المدارس الثانوية ومعلموها في محافظات شمال فلسطين. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha =$ ٠,٠٥) في درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو المدارس الثانوية ومعلموها في محافظات شمال فلسطين تعزى لمتغيرات المسمى الوظيفي، والجنس، والإقامة، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتخصص.

الدراسات الأجنبية:

أجرى (**القارتين**) (Elgarten, 1991) دراسة هدفت إلى الموازنة بين عمليات الإشراف التقليدية المتضمنة للزيارات الصفية ومؤتمر ما بعد الزيارة، وعمليات إشرافية تجريبية تقوم على إدخال عنصر تجريبي يتمثل في قيام المشرف بتدريس الحصة نفسها التي شاهدها ودرسها المعلم، في حين يقوم المعلم بمشاهدة المشرف وتدوين الملاحظات، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث عينة تكونت من (٤٨) معلماً ومعلمة لمادة الرياضيات، وأظهرت نتائج الدراسة: أن المعلمين في النموذج التجريبي (النمذجة) أظهروا تغيراً أكثر عندما شاهدوا الدرس النموذجي من المشرف التربوي، مما يشير إلى فعالية النمذجة في تغيير سلوك المعلمين الصفي وتحسين أدائهم.

أجرى **كيلي** (Kelly, 1992) دراسة بعنوان: أساليب الإشراف التربوي لمديري المدارس. وهدفت الدراسة إلى تبيان إذا كان المديرون قد اختاروا أساليب إشرافية متنوعة تراعي الفروق الفردية بين المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٢) مديراً اختيروا عشوائياً، وكانت الأداة المستخدمة في الدراسة الاستبانة. وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة (٩٩٪) من المديرين كان يجب عليهم زيادة حصيلتهم من الأساليب الإشرافية.

أجرى **أورمستون وآخرون** (Ormston & et, al, 1995) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى مساعدة عملية الإشراف في تطوير المعلم، كما هدفت إلى التحري عن إدراك المعلمين واستجاباتهم وردود فعلهم نحو الإشراف، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث عينة

تكونت من (٨٠٠) معلم يعملون في (٣٥) مدرسة ثانوية ومتوسطة، وكانت الأداة المستخدمة في الدراسة الاستبانة. **وأظهرت نتائج الدراسة:**

أن معظم المعلمين لا يتلقون تغذية راجعة عن الزيارات الصفية التي يقوم بها المشرفون التربويون، وان حصل أن قدمت لهم التغذية الراجعة، فإنها عند كثير من المعلمين ضعيفة ولا يستفاد منها.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض ما سبق من دراسات وأبحاث يتبين للباحث أنها تؤكد جميعاً على أهمية الدور الإشرافي الذي يقوم به المشرف التربوي، مع تذليل الصعوبات التي تواجهه للقيام بهذا الدور، كما تشير هذه الدراسات إلى أهمية النمط الإشرافي الذي يمارسه المشرف التربوي لما له من علاقة مباشرة في تحسين مستوى المعلمين المهني، والذي ينعكس إيجاباً على تحصيل الطلبة والعملية التربوية بشكل عام. وكذلك أشارت نتائج الدراسات إلى ايجابية الإشراف التربوي في زيادة انتماء المعلمين لمهنة التدريس وتقبلهم لها، وتعديل سلوك المعلمين والمتعلمين تجاه العملية التعليمية.

كما أشارت نتائج الدراسات إلى أهمية التدريب في تحسين أداء المشرف التربوي في المجال الإشرافي، وأن هناك دعوات مستمرة في التركيز على مبدأ استمرارية برامج تدريب المشرفين التربويين المهني على الإشراف التربوي، والحرص عليها لما لها من أهمية، وأخيراً أكدت الدراسات أن هناك علاقة طردية بين واقع الممارسات الإشرافية للمشرف، وبين مستوى تأهيله التربوي لما في ذلك من أهمية للوصول بالعملية التربوية إلى مخرجات تعليمية جيدة تصب مباشرة في مصلحة المشرف بصفته قائداً تربوياً مما ينعكس إيجاباً على عمل المعلم والطالب.

واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة، وتصميم الدراسة ووضع فرضياتها، ومناقشة نتائجها، وتحديد مشكلتها. واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تناولت موضوع لم تتناوله الدراسات السابقة بشكل مباشر، وهو أساليب الإشراف التربوي، ولو أن بعض الدراسات السابقة تناولت بعض المتغيرات التي تناولتها الدراسة الحالية مثل: الجنس، والمؤهل العلمي.

طريقة الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من المشرفين والمشرفات التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين وبلغ عدد هذه المديريات ستة، والجدول (١) يبين وصف مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة.

الجدول (١)

مديرية التربية والتعليم	الوظيفة				التخصص				المؤهل العلمي						المجموع
	مشرف مرحلة		مشرف مبحث		علمي		أدبي		بكالوريوس		بكالوريوس+ دبلوم تربية		ماجستير		
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	
نابلس	٥	٤	١٧	١٢	٧	٤	١٥	١٢	١٢	١٠	–	–	١٠	٦	٣٨
جنين	٢	٤	١٤	٧	٥	٦	١٠	٦	٨	٨	٣	٢	٥	١	٢٧
طولكرم	٣	٣	١٤	٧	٥	٤	١٢	٦	١١	٧	٢	–	٤	٣	٢٧
قلقيلية	١	٣	١٥	٦	٥	٢	١١	٧	١٠	٧	–	٢	٦	–	٢٥
قباطية	٥	٢	١٤	٧	٧	٥	١٠	٦	٨	١٠	–	–	٧	١	٢٨
سلفيت	٤	٢	٩	٧	٥	٦	٨	٣	٦	٦	٤	–	٣	٣	٢٢
المجموع	٢٠	١٨	٨٣	٤٦	٣٤	٢٧	٦٦	٤٠	٥٥	٤٨	٩	٤	٣٥	١٤	١٦٧

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على كامل مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (١٦٧) مشرفاً، الا أن هناك ستة استبانات استبعدت لعدم تعبئتها بالكامل وهناك (٢٩) استبانة لم تُرجع من قبل أفراد

مجتمع الدراسة، وبذلك تكونت عينة الدراسة من (١٣٢) مشرفاً ومشرفة، والجداول (٢، ٣، ٤، ٥، ٦) تبين وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة.

أ. متغير الجنس:

الجدول (٢)

وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	٨٦	٦٥,١٥٪
أنثى	٤٦	٣٤,٨٥٪
المجموع	١٣٢	١٠٠٪

ب. المؤهل العلمي:

الجدول (٣)

وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
بكالوريوس	٨٤	٦٣,٦٤٪
بكالوريوس + دبلوم تربية	١٠	٧,٥٨٪
ماجستير فأعلى	٣٨	٢٨,٧٩٪
المجموع	١٣٢	١٠٠٪

ت. الوظيفة:

الجدول (٤)

وصف عينة الدراسة تبعاً للوظيفة

الوظيفة	التكرار	النسبة المئوية
مشرف مرحلة	٣٤	٢٥,٧٦٪
مشرف مبحث	٩٨	٧٤,٢٤٪
المجموع	١٣٢	١٠٠٪

ث. خبرة المشرف التربوي:

الجدول (٥)

وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	٤٩	٣٧,١٢٪
من ٥ – ١٠ سنوات	٥٧	٤٣,١٨٪
أكثر من ١٠ سنوات	٢٥	١٨,٩٤٪
المجموع	١٣٢	١٠٠٪

ج. التخصص:

الجدول (٦)

وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص (علمي، أدبي)

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
علمي	٥٥	٤١,٦٧٪
أدبي	٧٧	٥٨,٣٣٪
المجموع	١٣٢	١٠٠٪

أداة الدراسة:

أعدَّ الباحث أداة الدراسة وطورها، وذلك لقياس ممارسة المشرفين التربويين لسبعة أساليب إشرافية تعدُّ من أهم الأساليب الإشرافية، وذلك من خلال الاستفادة من الأدب التربوي، ومن نتائج الدراسات السابقة والتوصيات والمقترحات التي خرجت بها هذه الدراسات التي تناولت الإشراف التربوي، وقد أعدت استبانة مكونة من (٧٠) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي: الزيارة الصفية (١٠) فقرات، وتبادل الزيارات (١٠) فقرات، والمشاغل التربوية (١٠) فقرات، والدروس النموذجية (١٠) فقرات، والنشرات التربوية (١٠) فقرات، والبحث الإجرائي (١٠) فقرات، وزيارة المدرسة (١٠) فقرات.

صدق الأداة:

للتعرف على قدرة الأداة لقياس ما وضعت لقياسه، عرضت على (١٤) خبيراً ومتخصصاً، منهم (٥) محكمين من حملة الدكتوراه في جامعة القدس المفتوحة، و (٥) محكمين من حملة الدكتوراه في جامعة النجاح الوطنية، و (٤) محكمين من حملة الدكتوراه من العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، هذا وقد حُذفت بعض الفقرات،

وأضيفت فقرات أخرى وأعيدت صياغة بعض الفقرات بناءً على اقتراحات المحكمين.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة استخدمت معادلة كرونباخ ألفا حيث وصل ثبات الأداة الكلي (٠,٩٥٦) . والجدول (٧) يبين معامل الثبات لكل مجال من المجالات.

الجدول (٧)

يبين معامل الثبات لكل مجال من المجالات التي تناولتها أداة الدراسة

المجال	معامل الثبات
الزيارة الصفية	٠,٨٠٢٣
تبادل الزيارات	٠,٨٠٤٥
المشاغل التربوية	٠,٨٥٣٢
الدروس النموذجية	٠,٨٦٩٩
النشرات التربوية	٠,٩٠٩١
البحث الاجرائي	٠,٩١٣٠
زيارة المدرسة	٠,٨٣٣٩
الكلي	٠,٩٥٦٢

وهي معاملات ثبات عالية وتفي بأغراض الدراسة.

تصميم الدراسة:

اشتملت الدراسة على أربعة متغيرات مستقلة هي: الجنس وله مستويان، والمؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات، والوظيفة ولها مستويان، والخبرة ولها ثلاث مستويات، بينما المتغير التابع تمثل بمعرفة درجة ممارسة المشرفين التربويين لسبعة من الأساليب الإشرافية في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين والتي تتمثل في استجابات المشرفين والمشرفات التربويين على مجالات الاستبانة وفقراتها.

المعالجات الإحصائية:

من أجل معالجة البيانات استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، وذلك باستخدام المعالجات الآتية: التكرار والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent –T- test) وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) واختبار (L.S.D) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية.

نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة الأساليب الإشرافية كما يتصورها المشرفون التربويون في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين. **وفيما يأتي نتائج الدراسة تبعاً لأسئلتها وفرضياتها:**

◄ **أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة والذي نصه:**

ما درجة ممارسة الأساليب الإشرافية، كما يتصورها المشرفون التربويون، في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين؟

وللإجابة عن السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمجالات الدراسة ولتفسير درجة الممارسة أشار المحكمون بالميزان الآتي:

(٤) درجات فأكثر درجة الممارسة كبيرة جداً، (٣,٥ – ٣,٩٩) درجة الممارسة كبيرة، (٣ – ٣,٤٩) درجة الممارسة متوسطة، (٢,٥ – ٢,٩٩) درجة الممارسة قليلة، أقل من (٢,٥) درجة الممارسة قليلة جداً.

وعلى ما يبدو أن بعض المحكمين اعتمدوا تدريج الميزان على النحو السالف الذكر على بعض الدراسات السابقة التي اعتمدت التدريج نفسه، مثل دراسة الغنيمين (٢٠٠٤) وأن بعضهم الآخر اعتمد التدريج الذي يستخدمه المشرفون التربويون في تقاريرهم الإشرافية وهي على النحو الآتي: ٨٥ فأكثر ممتاز، ٧٥– ٨٤ جيد جداً، أقل من ٥٠ ضعيف.

الجدول (٨)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة على مجالات الاستبانة السبعة حسب استجابات المشرفين والمشرفات التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين

المجالات	متوسط الاستجابة حسب درجة الممارسة	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١– الزيارة الصفية	٤,١	٠,٦١	كبيرة جداً
٢– تبادل الزيارات	٣,٥٣	٠,٧٠	كبيرة
٣– المشاغل التربوية	٣,٩٠	٠,٧١	كبيرة
٤– الدروس النموذجية	٣,٧٧	٠,٧٨	كبيرة
٥– النشرات التربوية	٣,٥٠	٠,٨٨	كبيرة
٦– البحث الإجرائي	٣,٣٨	٠,٨١	متوسطة
٧– زيارة المدرسة	٣,٨٦	٠,٦٦	كبيرة
الدرجة الكلية	٣,٧٢	٠,٦٠	كبيرة

* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات

يتضح من الجدول (٨) أن درجة ممارسة الأساليب الإشرافية السبعة كانت كبيرة على جميع المجالات والدرجة الكلية باستثناء مجال الزيارة الصفية، فكانت بدرجة كبيرة جداً، ومجال البحث الإجرائي فكان بدرجة متوسطة.

◄ **ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصها:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية تعزى لوظيفة المشرف (مشرف مرحلة ومشرف مبحث).

لفحص الفرضية استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent – T-test) والجدول (٩) يبين ذلك.

الجدول (٩)

يبين نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية حسب استجابات المشرفين التربويين تبعاً لوظيفة المشرف (مشرف مبحث، مشرف مرحلة)

الوظيفة المجالات	مشرف مبحث (ن=٩٨)		مشرف مرحلة (ن=٣٤)		(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة×
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
١- الزيارة الصفية	٤,١٠٤١	٠,٥٩	٤,٠٦٤٧	٠,٦٨	٠,٣٢٣	٠,٧٤٧
٢- تبادل الزيارات	٣,٥٤٨٠	٠,٧١	٣,٤٩٧١	٠,٦٨	٠,٣٦٣	٠,٧١٧
٣- المشاغل التربوية	٣,٨٦٨٤	٠,٧٤	٤,٠٠٢٩	٠,٦١	٠,٩٥١ -	٠,٣٤٣
٤- الدروس النموذجية	٣,٧٥١٠	٠,٧٩	٣,٨٣٢٤	٠,٧٥	٠,٥٢٤ -	٠,٦٠١
٥- النشرات التربوية	٣,٥٩٤٩	٠,٨٣	٣,٢٥٥٩	٠,٩٧	١,٩٦٤	٠,٠٥٢*
٦- البحث الإجرائي	٣,٣٧٨٦	٠,٨٠	٣,٣٧٠٦	٠,٨٦	٠,٠٤٩	٠,٩٦١
٧- زيارة المدرسة	٣,٨٢٨٦	٠,٦٨	٣,٩٣٥٣	٠,٦٥	٠,٨١٤ -	٠,٤١٧
الدرجة الكلية	٣,٧٢٤٨	٠,٦٠	٣,٧٠٨٤	٠,٦٣	٠,١٣٦	٠,٨٩٢

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٩) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية حسب استجابات المشرفين التربويين على جميع المجالات باستثناء مجال النشرات التربوية، فكان دالاً إحصائياً ولصالح مشرفي المبحث.

◄ **ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي نصها:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تصور المشرفين التربويين لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية تعزى للمؤهل العلمي للمشرف.

لفحص الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) حيث يبين الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. بينما يبين الجدول (١١) نتائج تحليل التباين الأحادي.

الجدول (١٠)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	بكالوريوس (ن=٨٤)		بكالوريوس + دبلوم تربية (ن=١٠)		ماجستير فأعلى (ن=٣٨)	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الزيارة الصفية	٤,٠٧٠٢	٠,٥٩	٤,٣٢٠٠	٠,٤٤	٤,٠٨٦٨	٠,٦٩
تبادل الزيارات	٣,٥٠٧١	٠,٦٩	٣,٤٦٠٠	٠,٤١	٣,٦١٥٨	٠,٧٨
المشاغل التربوية	٣,٨٩٢٩	٠,٦٩	٣,٨٠٠٠	٠,٥٢	٣,٩٥٢٦	٠,٨٠
الدروس النموذجية	٣,٧٤٠٥	٠,٧٤	٣,٨٩٠٠	٠,٤٢	٣,٨١٠٥	٠,٩٤
النشرات التربوية	٣,٤٤١٧	٠,٩٢	٣,٤٥٠٠	٠,٥٣	٣,٦٦٨٤	٠,٨٤
البحث الإجرائي	٣,٣٢٦٢	٠,٨٥	٣,٢٢٠٠	٠,٦٤	٣,٥٢٨٩	٠,٧٥
زيارة المدرسة	٣,٧٨٤٥	٠,٦٨	٢,٨٤٠٠	٠,٧١	٤,٠١٨٤	٠,٥٨
الدرجة الكلية	٣,٦٨٠٤	٠,٦٢	٣,٧١١٤	٠,٣٦	٣,٨١١٧	٠,٦٢

الجدول (١١)

يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية على مجالاتها تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافات	متوسط الانحراف	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة*
الزيارة الصفية	بين المجموعات	٢	٠,٥٦٠	٠,٢٨٠	٠,٧٤٩	٠,٤٧٥
	داخل المجموعات	١٢٩	٤٨,٢١٥	٠,٣٧٤		
	المجموع	١٣١	٤٨,٧٧٥			
تبادل الزيارات	بين المجموعات	٢	٠,٣٦٩	٠,١٨٥	٠,٣٧٢	٠,٦٩٠
	داخل المجموعات	١٢٩	٦٤,٠٥٠	٠,٤٩٧		
	المجموع	١٣١	٦٤,٤٢٠			
المشاغل التربوية	بين المجموعات	٢	٠,٢٠٨	٠,١٠٤	٠,٢٠٤	٠,٨١٦
	داخل المجموعات	١٢٩	٦٥,٩٣٠	٠,٥١١		
	المجموع	١٣١	٦٦,١٣٩			
الدروس النموذجية	بين المجموعات	٢	٠,٢٧٩	٠,١٤٠	٠,٢٢٨	٠,٧٩٧
	داخل المجموعات	١٢٩	٧٩,٠٦٧	٠,٦١٣		
	المجموع	١٣١	٧٩,٣٤٦			

المجالات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافات	متوسط الانحراف	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة*
النشرات التربوية	بين المجموعات	٢	١,٣٨١	٠,٦٩١	٠,٨٩٨	٠,٤١٠
	داخل المجموعات	١٢٩	٩٩,٢٥١	٠,٧٦٩		
	المجموع	١٣١	١٠٠,٦٣٢			
البحث الإجرائي	بين المجموعات	٢	١,٣٤١	٠,٦٧٠	١,٠٢٦	٠,٣٦١
	داخل المجموعات	١٢٩	٨٤,٣١٧	٠,٦٥٤		
	المجموع	١٣١	٨٥,٦٥٧			
زيارة المدرسة	بين المجموعات	٢	١,٤٣٤	٠,٧١٧	١,٦٧٢	٠,١٩٢
	داخل المجموعات	١٢٩	٥٥,٣١١	٠,٤٢٩		
	المجموع	١٣١	٥٦,٧٤٥			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢	٠,٤٥١	٠,٢٢٦	٠,٦١٧	٠,٥٤١
	داخل المجموعات	١٢٩	٤٧,١٦١	٠,٣٦٦		
	المجموع	١٣١	٤٧,٦١٢			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يتضح من الجدول (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية حسب استجابات المشرفين التربويين تعزى للمؤهل العلمي للمشرف وبذلك تقبل فرضية الدراسة.

◄ **رابعاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي نصها:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تصور المشرفين التربويين لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية تعزى لخبرة المشرف التربوي. لفحص الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) حيث يبين الجدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بينما يبين الجدول (١٣) نتائج تحليل التباين الأحادي.

الجدول (١٢)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات تبعاً لمتغير خبرة المشرفين التربويين

المجالات	أقل من ٥ سنوات (ن=٤٩)		من ٥ - ١٠ سنوات (ن=٥٧)		أكثر من ١٠ سنوات ن=٢٥	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الزيارة الصفية	٣,٩٣٠٦	٠,٥٩	٤,٢٠١٨	٠,٦٣	٤,١٦٤٠	٠,٥٥

المجالات	أقل من ٥ سنوات (ن=٤٩)		من ٥ – ١٠ سنوات (ن=٥٧)		أكثر من ١٠ سنوات ن=٢٥	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
تبادل الزيارات	٣,٣٤٢٩	٠,٦٣	٣,٥٩٦٥	٠,٧٥	٣,٧٧٢٠	٠,٦٦
المشاغل التربوية	٣,٧٣٠٦	٠,٦٧	٤,٠٣٨٦	٠,٧٣	٣,٩٠٨٠	٠,٧٠
الدروس النموذجية	٣,٥٤٢٩	٠,٨٠	٣,٨٩٨٢	٠,٧٨	٣,٩١٢٠	٠,٦٤
النشرات التربوية	٣,٢٣٨٨	٠,٨٦	٣,٦٠٠٠	٠,٩٣	٣,٨٣٦٠	٠,٦٦
البحث الاجرائي	٣,٢٠٠٠	٠,٧٤	٣,٤٤٠٤	٠,٩٠	٣,٥٧٦٠	٠,٦٩
زيارة المدرسة	٣,٦٢٢٤	٠,٧١	٣,٩٩٨٢	٠,٦٢	٣,٩٩٦٠	٠,٥٤
الدرجة الكلية	٣,٥١٥٥	٠,٥٧	٣,٨٢٤٨	٠,٦٢	٣,٨٨٠٦	٠,٥٣

الجدول (١٣)

يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية على مجالاتها تبعاً لمتغير الخبرة

المجالات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافات	متوسط الانحراف	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة*
الزيارة الصفية	بين المجموعات	٢	٢,٠٩٢	١,٠٤٦	٢,٨٦٩	٠,٠٦٠
	داخل المجموعات	١٢٩	٤٦,٦٧٢	٠,٣٦٥		
	المجموع	١٣١	٤٨,٧٦٤			
تبادل الزيارات	بين المجموعات	٢	٣,٤٢٩	١,٧١٤	٣,٥٩٨	*٠,٠٣٠
	داخل المجموعات	١٢٩	٦٠,٩٩٠	٠,٤٧٦		
	المجموع	١٣١	٦٤,٤١٨			
المشاغل التربوية	بين المجموعات	٢	٢,٥٠٢	١,٢٥١	٢,٥٣١	٠,٠٨٤
	داخل المجموعات	١٢٩	٦٣,٢٧٨	٠,٤٩٤		
	المجموع	١٣١	٦٥,٧٨٠			
الدروس النموذجية	بين المجموعات	٢	٣,٩٦٩	١,٩٨٥	٣,٣٦٣	*٠,٠٣٧
	داخل المجموعات	١٢٩	٧٥,٠٩٦	٠,٥٨٧		
	المجموع	١٣١	٧٩,٠٦٥			
النشرات التربوية	بين المجموعات	٢	٦,٧٢٣	٣,٣٦٢	٤,٥٨٧	*٠,٠١٢
	داخل المجموعات	١٢٩	٩٣,٨١٤	٠,٧٣٣		
	المجموع	١٣١	١٠٠,٥٣٧			

المجالات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافات	متوسط الانحراف	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة*
البحث الإجرائي	بين المجموعات	٢	٢,٧٥٤	١,٣٧٧	٢,١٢٦	٠,١٢٤
	داخل المجموعات	١٢٩	٨٢,٩٠٣	٠,٦٤٨		
	المجموع	١٣١	٨٥,٦٥٧			
زيارة المدرسة	بين المجموعات	٢	٤,٣١٦	٢,١٥٨	٥,٢٧١	*٠,٠٠٦
	داخل المجموعات	١٢٩	٥٢,٤٠٥	٠,٤٠٩		
	المجموع	١٣١	٥٦,٧٢١			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢	٣,٣٢١	١,٦٦٠	٤,٨٠٠	*٠,٠١٠
	داخل المجموعات	١٢٩	٤٤,٢٧٩	٠,٣٤٦		
	المجموع	١٣١	٤٧,٦٠٠			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يتضح من الجدول (١٣) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) على مجال تبادل الزيارات، ومجال الدروس النموذجية، ومجال النشرات التربوية والدرجة الكلية، أما بقية المجالات فلا توجد فروق دالة إحصائياً، ولمعرفة لصالح من تعود الفروق، استخدم الباحث اختبار (L.S.D) للمقارنات البعدية للتعرف لصالح من تعود الفروق بين المجموعات ونتائج الجداول (١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨) تبين ذلك.

الجدول (١٤)

يبين نتائج اختبار (L.S.D) للمقارنات البعدية لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية تبعاً لمتغير خبرة المشرفين التربويين على مجال تبادل الزيارات

سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	من ٥ – ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
أقل من ٥ سنوات		٠,٢٥٣٦	*٠,٤٢٩١
من ٥ – ١٠ سنوات			٠,١٧٥٥
أكثر من ١٠ سنوات			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يتضح من الجدول (١٤) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين المشرفين التربويين من ذوي سنوات الخبرة: (أقل من ٥ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات) ولصالح أصحاب الخبرة أكثر من ١٠ سنوات.

الجدول (١٥)

يبين نتائج اختبار L.S.D للمقارنات البعدية لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية تبعاً لمتغير خبرة المشرفيين التربويين على مجال الدروس النموذجية

سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	من ٥ – ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
أقل من ٥ سنوات		٠,٣٥٥٤*	– ٠,٠١٣٨
من ٥ – ١٠ سنوات			– ٠,٣٦٩١
أكثر من ١٠ سنوات			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يتضح من الجدول (١٥) أ، هناك فرقاً دال إحصائياً بين المشرفيين من ذوي سنوات الخبرة: (أقل من ٥ سنوات، و٥– ١٠ سنوات) ولصالح أصحاب الخبرة من ٥– ١٠ سنوات.

الجدول (١٦)

يبين نتائج اختبار L.S.D للمقارنات البعدية لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية تبعاً لمتغير خبرة المشرفين التربويين على مجال النشرات التربوية.

سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	من ٥ – ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
أقل من ٥ سنوات		٠,٣٦١٢*	٠,٥٩٧٢*
من ٥ – ١٠ سنوات			– ٠,٢٣٦٠
أكثر من ١٠ سنوات			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يتضح من الجدول (١٦) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المشرفين من ذوي سنوات الخبرة: (أقل من ٥ سنوات و ٥ – ١٠ سنوات)، ولصالح أصحاب الخبرة من ٥ – ١٠ سنوات، وبين (أقل من ٥ سنوات وأكثر من ١٠ سنوات) ولصالح أصحاب الخبرة أكثر من ١٠ سنوات.

الجدول (١٧)

يبين نتائج اختبار L.S.D للمقارنات البعدية لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية تبعاً لمتغير خبرة المشرفين التربويين على مجال زيارة المدرسة

سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	من ٥ – ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
أقل من ٥ سنوات		٠,٣٧٥٨*	٠,٣٧٣٦*
من ٥ – ١٠ سنوات			٠,٠٠٢٢
أكثر من ١٠ سنوات			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يتضح من الجدول (١٧) أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية بين المشرفين من ذوي سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات و ٥ – ١٠ سنوات) ، ولصالح أصحاب الخبرة من ٥ – ١٠ سنوات. وبين (أقل من ٥ سنوات وأكثر من ١٠ سنوات) ، ولصالح أصحاب الخبرة أكثر من ١٠ سنوات.

الجدول (١٨)

يبين نتائج اختبار L.S.D للمقارنات البعدية لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية تبعاً لمتغير خبرة المشرفين التربويين على الدرجة الكلية

سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	من ٥ – ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
أقل من ٥ سنوات		٠,٣٠٩٤*	٠,٣٦٥١*
من ٥ – ١٠ سنوات			٠,٠٥٥٨
أكثر من ١٠ سنوات			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يتضح من الجدول (١٨) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المشرفين من ذوي سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات و ٥ – ١٠ سنوات) ، ولصالح أصحاب الخبرة من ٥ – ١٠ سنوات. وبين (أقل من ٥ سنوات وأكثر من ١٠ سنوات) ، ولصالح أصحاب الخبرة أكثر من ١٠ سنوات.

◄ النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تصور المشرفين التربويين لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية تعزى لجنس المشرف التربوي. لفحص الفرضية استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent– T- Test) والجدول (١٩) يبين ذلك.

الجدول (١٩)

يبين نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية حسب استجابات المشرفين التربويين تبعاً لجنس المشرف

المجالات	ذكر (ن=٨٦)		أنثى (ن=٤٦)		(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة*
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الزيارة الصفية	٤,٠٨٢٦	٠,٦٤	٤,١١٥٢	٠,٥٦	– ٠,٢٩٢	٠,٧٧١
تبادل الزيارات	٣,٥٤٧٧	٠,٧٢	٣,٥١٠٩	٠,٦٦	٠,٢٨٦	٠,٧٧٥
المشاغل التربوية	٣,٨٧٠٩	٠,٧٢	٣,٩٦٣٠	٠,٦٩	– ٠,٧٠٨	٠,٤٨٠

المجالات	ذكر (ن=٨٦)		أنثى (ن=٤٦)		(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة*
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الدروس النموذجية	٣,٧٨١٤	٠,٦٩	٣,٧٥٤٣	٠,٩٣	٠,١٩٠	٠,٨٥٠
النشرات التربوية	٣,٥٢٠٩	٠,٩٠	٣,٤٨٢٦	٠,٨٣	٠,٢٣٨	٠,٨١٢
البحث الإجرائي	٣,٤٠٢٣	٠,٨٣	٣,٣٢٨٣	٠,٧٧	٠,٥٠٠	٠,٦١٨
زيارة المدرسة	٣,٩٠١٢	٠,٦٩	٣,٧٧١٧	٠,٥٩	١,٠٧٧	٠,٢٨٣
الدرجة الكلية	٣,٧٢٩٦	٠,٦٢	٣,٧٠٣٧	٠,٥٨	٠,٢٣٤	٠,٨١٦

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يتضح من الجدول (١٩) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية حسب استجابات المشرفين التربويين تعزى لجنس المشرف التربوي، وبذلك تقبل فرضية الدراسة.

◄ **النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة والتي نصها:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تصور المشرفين التربويين لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية تعزى لتخصص المشرف التربوي (علمي، أدبي) . لفحص الفرضية استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Indepe-dent – T- Test) والجدول (٢٠) يبين ذلك.

الجدول (٢٠)

يبين نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية حسب استجابات المشرفين التربويين تبعاً لتخصص المشرف (علمي، أدبي)

المجالات	علمي (ن=٥٥)		أدبي (ن=٧٧)		(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة*
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الزيارة الصفية	٤,٠٦٣٦	٠,٥٨	٤,١١٥٦	٠,٦٢	– ٠,٤٨	٠,٦٣١
تبادل الزيارات	٣,٣٩٨٢	٠,٥٩	٣,٦٣٢٥	٠,٦٣	– ١,٩١١	٠,٠٥٨
المشاغل التربوية	٣,٩٤٣٦	٠,٦٦	٣,٨٧٤٠	٠,٧٢	٠,٥٥٣	٠,٥٨١
الدروس النموذجية	٣,٦٩٨٢	٠,٦٤	٣,٨٢٤٧	٠,٧٦	– ٠,٩٢٠	٠,٣٥٩
النشرات التربوية	٣,٣٩٤٥	٠,٧٦	٣,٥٨٨٣	٠,٧٩	– ١,٢٥٥	٠,٢١٢
البحث الإجرائي	٣,٣٤١٨	٠,٩٠	٣,٤٠١٣	٠,٨٦	– ٠,٤١٥	٠,٦٧٩
زيارة المدرسة	٣,٧٠٧٣	٠,٨٥	٣,٩٦٢٣	٠,٧٨	– ٢,٢٢٨	٠,٠٢٨×
الدرجة الكلية	٣,٦٤٩٦	٠,٦٨	٣,٧٧١٢	٠,٦٢	– ١,١٤٤	٠,٢٥٥

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٢٠) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة في درجة ممارسة الأساليب الإشرافية تبعاً لتخصص المشرف التربوي على جميع المجالات والدرجة الكلية باستثناء مجال تبادل الزيارات، وهو قريباً من الدلالة الإحصائية، إذ بلغ مستوى الدلالة على هذا المجال (٠,٠٥٨)، وكانت الفروق دالة إحصائياً على مجال زيارة المدرسة، وكانت لصالح التخصص الأدبي، وبذلك ترفض الفرضية.

◄ **سابعاً: النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة والتي نصها:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تصور المشرفين التربويين لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية تعزى لمديرية التربية والتعليم (مكان العمل). لفحص الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) حيث يبين الجدول (٢١) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، بينما يبين الجدول (٢٢) نتائج تحليل التباين الأحادي.

الجدول (٢١)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات تبعاً لمتغير مديرية التربية والتعليم (مكان العمل)

المجالات	نابلس (ن=٢٩)		جنين (ن=٢٢)		طولكرم (ن=١٩)		قلقيلية (ن=٢٠)		سلفيت (ن=٢٠)		قباطية (ن=٢٢)	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الزيارة الصفية	٤,٠٩٣١	٠,٨٦	٤,١٩٥٥	٠,٤٤	٤,١٠٠٠	٠,٤١	٤,١٧٥٠	٠,٤٥	٣,٨٦٥٠	٠,٧٥	٤,١٢٢٧	٠,٤٩
تبادل الزيارات	٣,٦٣٤٥	٠,٨٦	٣,٦٣١٨	٠,٥٧	٣,٥٢٦٣	٠,٦٢	٣,٤٤٥٠	٠,٦٤	٣,٣٢٠٠	٠,٧٢	٣,٥٩٠٩	٠,٧١
المشاغل التربوية	٣,٩٤٨٣	٠,٩٢	٤,٠٥٤٥	٠,٥٥	٣,٩٥٢٦	٠,٥٨	٣,٨٦٥٠	٠,٥٤	٣,٦٣٥٠	٠,٨٣	٣,٩٢٧٣	٠,٦٧
الدروس النموذجية	٣,٩٣٧٩	٠,٨٩	٤,١١٨٢	٠,٦٠	٣,٥٣٦٨	٠,٨١	٣,٥٠٠٠	٠,٥٢	٣,٥٠٠٠	٠,٧٧	٣,٩٠٤٥	٠,٨٠

المجالات	نابلس (ن=٢٩)		جنين (ن=٢٢)		طولكرم (ن=١٩)		قلقيلية (ن=٢٠)		سلفيت (ن=٢٠)		قباطية (ن=٢٢)	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
النشرات التربوية	٣,٦٢٤	١,٠٣٣٩٤	٣,٦٩٠٩	٠,٥٧	٣,٥٠٠٠	٠,٧٨	٣,٣٨٠٠	٠,٩١	٣,١١٥٠	٠,٩٣	٣,٦٥٠٠	٠,٨٧
البحث الإجرائي	٣,٥٦٢١	٠,٨٦	٣,٦٥٤٥	٠,٦٩	٣,٣٠٠٠	٠,٦٨	٣,١٦٠٠	٠,٨٨	٣,١٢٠٠	٠,٧١	٣,٣٥٠٠	٠,٩٠
زيارة المدرسة	٣,٨٧٥٩	٠,٧٨	٤,٠٢٢٧	٠,٥٣	٣,٨٧٨٩	٠,٥١	٣,٨٥٥٠	٠,٥٢	٣,٦٠٥٠	٠,٦١	٣,٨٧٢٧	٠,٧٠
الدرجة الكلية	٣,٨١٠٨	٠,٨٢	٣,٩٠٩٧	٠,٤١	٣,٦٨٥٠	٠,٤٨	٣,٦٢٥٧	٠,٥٠	٣,٤٥١٤	٠,٦٣	٣,٧٢٠٦	٠,٥٣

الجدول (٢٢)

يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية تبعاً لمتغير مديرية التربية والتعليم (مكان العمل)

المجالات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافات	متوسط الانحراف	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة*
الزيارة الصفية	بين المجموعات	٥	١,٤٢٥	٠,٢٨٥	٠,٧٥٩	٠,٥٨١
	داخل المجموعات	١٢٦	٤٧,٣٥٠	٠,٣٧٦		
	المجموع	١٣١	٤٨,٧٧٥			
تبادل الزيارات	بين المجموعات	٥	١,٦٥٠	٠,٣٣٠	٠,٦٦٢	٠,٦٥٣
	داخل المجموعات	١٢٦	٦٢,٧٧٠	٠,٤٩٨		
	المجموع	١٣١	٦٤,٤٢٠			
المشاغل التربوية	بين المجموعات	٥	٢,٠٩٠	٠,٤١٨	٠,٨٢٢	٠,٥٣٦
	داخل المجموعات	١٢٦	٦٤,٠٤٩	٠,٥٠٨		
	المجموع	١٣١	٦٦,١٣٩			
الدروس النموذجية	بين المجموعات	٥	٧,٨٣٢	١,٥٦٦	٢,٧٦٠	٠,٠٢١*
	داخل المجموعات	١٢٦	٧١,٥١٥	٠,٥٦٨		
	المجموع	١٣١	٧٩,٣٤٦			

المجالات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافات	متوسط الانحراف	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة*
النشرات التربوية	بين المجموعات	٥	٤,٩٨٩	٠,٩٩٨	١,٣١٤	٠,٢٦٢
	داخل المجموعات	١٢٦	٩٥,٦٤٤	٠,٧٥٩		
	المجموع	١٣١	١٠٠,٦٣٢			
البحث الإجرائي	بين المجموعات	٥	٥,٠٧٩	١,٠١٦	١,٥٨٩	٠,١٦٨
	داخل المجموعات	١٢٦	٨٠,٥٧٨	٠,٦٤٠		
	المجموع	١٣١	٨٥,٦٥٧			
زيارة المدرسة	بين المجموعات	٥	١,٨٩٩	٠,٣٨٠	٠,٨٧٣	٠,٥٠٢
	داخل المجموعات	١٢٦	٥,٨٤٦	٠,٤٣٥		
	المجموع	١٣١	٥٦,٧٤٥			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٥	٢,٧٣٩	٠,٥٤٨	١,٥٣٨	٠,١٨٣
	داخل المجموعات	١٢٦	٤٤,٨٧٣	٠,٣٥٦		
	المجموع	١٣١	٤٧,٦١٢			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ = α).

يتضح من الجدول (٢٢) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) على مجال الدروس النموذجية، أما بقية المجالات والدرجة الكلية، فلا توجد فروق دالة احصائياً، ولمعرفة لصالح من تعود الفروق، استخدم الباحث اختبار L.S.D للمقارنات البعدية بين المجموعات ونتائج الجدول (٢٣) تبين ذلك.

الجدول (٢٣)

يبين نتائج اختبار L.S.D للمقارنات البعدية لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية تبعاً لمتغير مديرية التربية والتعليم (مكان العمل) على مجال الدروس النموذجية

مديرية التربية والتعليم	نابلس	جنين	طولكرم	قلقيلية	سلفيت	قباطية
نابلس		٠,٠٦٦٨	٠,١٩٠٩	*٠,٤٣٧٩	*٠,٥٧٥٩	٠,٠٤٠٩
جنين			٠,١٢٤١	*٠,٦١٨٢	*٠,٥٠٩١	– ٠,٠٢٥٩
طولكرم				– ٠,١٢٠٠	٠,٢٦٥٠	– ٠,٢٧٠٠
قلقيلية					٠,٢٤٤١	٠,١٥٠٠
سلفيت						– ٠,٢١٣٦
قباطية						

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ = α).

يتضح من الجدول (٢٣) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين تصور المشرفين التربويين

لدرجة ممارستهم للدروس النموذجية في مديريات التربية والتعليم الآتية: (نابلس وقلقيلية وسلفيت) ، ولصالح مديرية تربية نابلس. وبين (جنين وقلقيلية وسلفيت) ، ولصالح مديرية تربية جنين.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي، والى التعرف فيما إذا كانت هناك فروق بين تصور المشرفين التربويين لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية تعزى لوظيفة المشرف وتخصصه ومؤهله العلمي ولجنسه وخبرته ومكان عمله. وفيما يأتي مناقشة نتائج الدراسة تبعاً لتسلسل أسئلتها وفرضياتها:

أولاً- مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة والذي نصه:

ما درجة ممارسة الأساليب الإشرافية كما يتصورها المشرفون التربويون في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين.

يتضح من الجدول (٨) أن متوسط استجابات أفراد العينة كان بدرجة كبيرة جداً على أسلوب الزيارة الصفية، وكان بدرجة متوسطة على أسلوب البحث الإجرائي، أما بقية الأساليب فكان بدرجة كبيرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الزيارة الصفية أكثر الأساليب سهولة، وأكثرها استخداماً من المشرفين، أما البحث الإجرائي فكان أقلها استخداماً، وذلك لما يتطلبه البحث الإجرائي من معرفة نظرية، وما يتطلبه من جهد، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن اختيار المشرفين التربويين لا يتم وفق اعتبارات مهنية، وقد توصل قاسم (١٩٩٢) أن اختيار المشرفين التربويين في الأردن يتم على أساس المحسوبية، وأن تأهيلهم يتم عن طريق الدورات القصيرة، فقام ببناء نظام لاختيارهم على أساس الكفاءة، وبناء نظام لتأهيلهم وتدريبهم يعتمد الأسس العلمية وفق معايير تحليل الوظيفة. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Kelly, 1992) ودراسة الهزايمة (١٩٩٥) ، ودراسة حسن (١٩٩٥) فقد أظهرت نتائج هذه الدراسات أن أعلى درجات رضا المعلمين كانت في مجال الزيارة الصفية، وضرورة قيام المشرفين التربويين بتنويع أساليبهم الاشرافية، وتزويد المعلمين بما يستجد من معلومات حول موضوعات تخصصهم. وهذا يشير إلى أن المشرفين بحاجة إلى إعادة النظر في إعدادهم، وتأهيلهم، كما لا بد من وضع آلية لمتابعة أعمالهم من رؤسائهم ووضع معايير علمية وموضوعية عند اختيارهم للتعيين في وظائف الإشراف.

ثانياً- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha =$ ٠,٠٥) لدرجة ممارسة

الأساليب الإشرافية تعزى لوظيفة المشرف (مشرف مرحلة ومشرف مبحث) .

أظهرت نتائج الجدول (٩) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين مشرف المبحث ومشرف المرحلة على جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تشابه الظروف من حيث عدم وجود معايير لاختيارهم عند تعيينهم في وظائف الإشراف، وعدم إعدادهم وتأهيلهم لمثل هذا العمل إضافة إلى تشابه الظروف الأخرى مثل الجنس، والمؤهلات العلمية والخبرة والتخصص.

ثالثاً- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تصور المشرفين التربويين لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية تعزى للمؤهل العلمي للمشرف.

أظهرت نتائج الجدول (١١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا على جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم وجود جهاز رقابي مؤهل وفعال لمتابعة أعمال المشرفين، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى عدم توافر نظام للحوافز لمكافأة المؤهلين والمبدعين. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة حسن (١٩٩٥) ودراسة منصور (١٩٩٧) .

رابعاً- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تصور المشرفين التربويين لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية تعزى لخبرة المشرف التربوي.

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي كما يتضح من الجدول (١٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مجالات الزيارة الصفية والمشاغل التربوية والبحث الإجرائي، تعزى لخبرة المشرف التربوي، أما بقية المجالات فكانت الفروق دالة احصائيا، ولصالح أصحاب الخبرة المتوسطة من (٥ – ١٠) سنوات وأصحاب الخبرة الكبيرة أكثر من (١٠) سنوات. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الزيارة الصفية هي الأسلوب الإشرافي السائد الذي يستخدمه جميع المشرفين التربويين بغض النظر عن خبرتهم، وذلك لسهولة استخدامه وتنفيذه، فهو لا يحتاج إلى كثير من الوقت والجهد، ولا سيما إذا ما تم بالصورة غير الصحيحة التي يستخدمها كثير من المشرفين، وذلك لقيام المشرف بحضور حصة صفية للمعلم، دون اجتماع قبلي لمناقشة خطة المعلم، وتعديلها وتصويبها إذا كانت بحاجة إلى ذلك، والاجتماع البعدي الذي تناقش فيه السلبيات والايجابيات للحصة الصفية.

وربما كانت الأعباء الإدارية والفنية الكبيرة الملقاة على عاتق المشرف، والأعداد

الكبيرة من المعلمين الذين يشرف عليهم سبباً في لجوء غالبية المشرفين التربويين لاستخدام أسلوب الزيارة الصفية.

أما البحث الإجرائي والمشاغل التربوية فهما بحاجة إلى معرفة نظرية للقيام بهما، وأن معظم المشرفين غير معدين أكاديمياً لممارسة العمل الإشرافي، وبالتالي فان هذين الأسلوبين نادراً ما يستخدمهما المشرفون التربويون، أما بالنسبة لأساليب (تبادل الزيارات والدروس النموذجية والنشرات التربوية وزيارة المدرسة) ، فكانت الفروقات لصالح أصحاب الخبرة المتوسطة والكبيرة. ويمكن تفسير ذلك بطول الفترة الزمنية في ممارسة العملية الإشرافية وتبادل الآراء والأفكار، وحضور الاجتماعات والدورات القصيرة، وقد ترسخت قناعة عند أصحاب تلك الخبرة لضرورة التنويع في الأساليب الإشرافية وأهميته.

خامساً- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تصور المشرفين التربويين لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية تعزى لجنس المشرف التربوي.

أظهرت نتائج اختبار (ت) كما يتضح من الجدول (١٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على جميع المجالات تعزى لجنس المشرف التربوي، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن جميع المتغيرات الأخرى متشابهة (المؤهل العلمي، الخبرة، الوظيفة، مكان العمل) كما أن ظروف العمل وطبيعته والتدريب تقريباً متشابهة. وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة حسن (١٩٩٥) وبرقعان (١٩٩٦) وأبو هويدي (٢٠٠٠) .

سادساً- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تصور المشرفين التربويين لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية تعزى لتخصص المشرف التربوي (علمي، أدبي) .

أظهرت نتائج اختبار (ت) كما يتضح من الجدول (٢٠) أن هناك فرقاً دال إحصائياً على مجال زيارة المدرسة، لصالح التخصص الأدبي، وقد يعود السبب إلى أن أصحاب هذا التخصص أكثر قدرة على بناء علاقات اجتماعية مع المعلمين، وإداريي المدرسة أكثر من أصحاب التخصص العلمي، وقد يعود السبب إلى أن أصحاب التخصص العلمي أقرب منهم إلى الموضوعية والنقد العلمي وأكثر بعداً عن المجاملة.

سابعاً- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تصور المشرفين التربويين لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية تعزى لمديرية التربية والتعليم (مكان العمل) .

أظهرت نتائج التحليل التباين الأحادي كما يتضح من الجدول (٢٢) أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية على مجال الدروس النموذجية، كما أظهرت نتائج اختبار L.S.D كما هو مبين في الجدول (٢٣) أن هذا الفرق الدال إحصائياً لصالح مديرية تربية نابلس وجنين. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن ظروف الإغلاق والحصار المشدد من قوات الاحتلال الإسرائيلي على مدينتي نابلس وجنين اللتين تتواجد فيهما مكاتب التربية والتعليم أكثر من بقية مديريات التربية الأخرى، مما اضطر المشرفين التربويين لاستخدام أسلوب الدروس النموذجية أكثر مما استخدمه المشرفون الآخرون في بقية مديريات التربية الأخرى من مجتمع الدراسة، وذلك لصعوبة وصولهم إلى المدارس، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى، فإن خبرات المشرفين التربويين في مديرتيّ تربية نابلس وجنين في مجال الإشراف التربوي أطول من خبرات المشرفين الآخرين في بقية المناطق، مما رسخ لديهم قناعة نتيجة مرورهم بدورات تدريبية، واجتماعات بأهمية ممارسة جميع الأساليب الإشرافية وضرورتها، بما فيها أسلوب الدروس النموذجية.

التوصيات:

١. حث المشرفين على تطبيق الأساليب الإشرافية، والعمل على تذليل الصعوبات التي تواجه المعلمين من أجل تحسين أدائهم المهني.

٢. إعداد دورات سنوية للمشرفين التربويين لغرض الاطلاع على أحدث المستجدات التربوية من جهة، ولتبادل الخبرات والتجارب التي حصلوا عليها خلال الدورات.

٣. حث المشرفين على تنويع أساليبهم الإشرافية بناءً على طبيعة الموقف التعلمي، والفروق الفردية بين المعلمين، واحتياجاتهم التدريبية والامكانات المتاحة.

٤. تدريب المشرفين التربويين على أسلوب البحث الإجرائي.

٥. تكليف المشرفين التربويين من مسؤولي الإشراف بالقيام ببحوث إجرائية.

٦. تزويد المشرفين التربويين بما يستجد في الساحة التربوية من بحوث ودراسات حول تحسين العملية الإشرافية والتربوية.

٧. عقد دورات تدريبية للمشرفين التربويين الجدد، يتم التركيز فيها على أساليب الإشراف التربوي وأنماطه ووظائفه ومهماته.

٨. ضرورة تأهيل المشرفين التربويين الذين لم يعدّوا للعمل في مجال الإشراف التربوي.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. ابراهيم، سليم مصطفى محمد (١٩٩٤) درجة فعالية الزيارة الصفية في تحسين الممارسات التعليمية لمعلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية عمان الكبرى الأولى، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

٢. أبو هويدي، فائق سليمان حسن (٢٠٠٠) درجة ممارسة المشرفين التربويين لكفاياتهم الإشرافية من وجهة نظر معلمي وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس: فلسطين.

٣. أحمد، ابراهيم (١٩٩٨) تحديث الإدارة التعليمية، الاسكندرية: مكتب المعارف الحديثة.

٤. باشماخ، شادية بنت محمد، وشاهين، نجوى بنت عبد الرحيم (٢٠٠٧) الأساليب الإشرافية، تطبيقاتها وأثرها على التنمية الذاتية للمشرفة التربوية (دراسة ميدانية)، الانترنت، www.zulfiedu.gov.sa.

٥. البدري، طارق عبد الحميد (٢٠٠١) تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٦. برقعان، أحمد محمد (١٩٩٦) تقويم برنامج التوجيه التربوي من وجهة نظر المعلمين في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد: الأردن.

٧. بلقيس أحمد، وعبد اللطيف، خيري (١٩٩١) أساليب إشرافية مساندة ودور القائد التربوي في توظيفها، الأونروا، معهد التربية، عمان: الأردن.

٨. حسن، ماهر محمد صالح (١٩٩٥) دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلمين في مدارس وكالة الغوث في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد: الأردن.

٩. حمدان، محمد زياد (١٩٩٢) الإشراف في التربية المعاصرة، دار التربية الحديثة، عمان: الأردن.

١٠. الخطيب، أحمد، وآخرون (١٩٨٥) دليل البحث والتقويم التربوي، عمان: دار المستقبل للنشر والتوزيع.

١١. الخطيب، رداح والخطيب أحمد والفرح، وجيه (١٤٠٧هـ) الإدارة والإشراف التربوي اتجاهات حديثة، الطبعة الثانية، الرياض: مطابع الفرزدق.

١٢. الخطيب، رداح، والخطيب، أحمد، والفرح، وجيه (١٩٩٦) الإدارة والإشراف التربوي اتجاهات حديثة، الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.

١٣. الخميس، نداء عبد الرازق (٢٠٠٤) دراسة تقويمية لأداء المشرف الخارجي في برنامج التربية العملية في كلية التربية جامعة الكويت، المجلة التربوية، المجلد ١٨، العدد ٧٠، ص ١٦٠- ١٩٦.

١٤. زامل، مجدي علي سعد (٢٠٠٠) تقويم نظام الإشراف التربوي للمرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس: فلسطين.

١٥. الزعبي، فتحي ابراهيم محمد سعيد (١٩٩٤) تصورات المعلمين للنمط الإشرافي الفعال في مدارس محافظة اربد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد: الأردن.

١٦. زياد، محمد (٢٠٠٧) الإشراف التربوي بين الأمس واليوم، الانترنت، www.moeforum.net.

١٧. سليمان، أديب، ومحفوظ، نبيل (٢٠٠١) الأدوار المهنية والتطور المهني، رام الله، معهد تدريب المدربين.

١٨. صالح، موسى عبد الله (١٩٩٣) العلاقة بين الممارسات الإشرافية الفعلية للمشرفين التربويين، والممارسات الإشرافية المفضلة لدى معلمي مديرية عمان الكبرى الأولى، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

١٩. صبح، باسم ممدوح درويش (٢٠٠٥) تقويم التخطيط للاشراف لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس: فلسطين.

٢٠. طافش، محمود (١٩٨٨) قضايا الإشراف التربوي، الطبعة الأولى، عمان: دار البشير.

٢١. عبيدات، ذوقان، وآخرون (١٩٨٤) البحث العلمي، عمان، دار المستقبل للنشر والتوزيع.

٢٢. العرفي، عبد الله بالقاسم، (١٩٩٣) الإدارة المدرسية أصولها وتطبيقاتها، الطبعة الأولى، بنغازي: منشورات جامعة قاريونس.

٢٣. عطوي، جودت عزت (٢٠٠١) الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها، الطبعة الأولى، الأردن: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة.

٢٤. عودة، أحمد وملكاوي، فتحي (١٩٩٢) أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، الطبعة الثانية، اربد: مكتبة الكتاني.

٢٥. العوض، سلطي محمد (١٩٩٦) الكفايات اللازمة للمشرف التربوي ومدى ممارستها من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد: الأردن.

٢٦. الغنيمين، زياد محمد (٢٠٠٤) درجة فاعلية المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي المداس الثانوية الحكومية في محافظات الجنوب في الأردن كما يدركها المعلمون أنفسهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الأردن.

٢٧. فيفر، ايزابيل ونلاب، جين، ترجمة ديراني، محمد عيد (١٩٩٣) الإشراف التربوي عند المعلمين: دليل لتحسين التدريس، عمان: منشورات الجامعة الأردنية.

٢٨. قاسم، عبد الكريم (١٩٩٢) تطوير نظام اختيار وتدريب المشرفين التربويين في الأردن في ضوء الفكر الإداري المعاصر، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة: مصر.

٢٩. مدخلي، علي محمد (٢٠٠٧) أساليب الإشراف، الانترنت، www.almualem.net

٣٠. المساد، محمود أحمدٍ (١٩٨٦) الإشراف التربوي الحديث واقع وطموح، اربد: دار الأمل.

٣١. مطر، ابراهيم (١٩٩٩) واقع الممارسات الإشرافية الفنية لمدير المدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس: فلسطين.

٣٢. منصور، نبيل (١٩٩٧) "أهمية المهام الإشرافية كما يتصورها المشرفون التربويون في الضفة الغربية ودرجة ممارستهم لها" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، بيرزيت: فلسطين.

٣٣. المنيف، محمد صالح عبد الله (١٤١٨هـ) الزيارات الصفية أصولها وآدابها، الطبعة الأولى، الرياض.

٣٤. الهزايمة، أحمد تركي (١٩٩٠) رضا المعلمين عن الممارسات الإشرافية في مديرية التربية والتعليم لمحافظة اربد، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

٣٥. الوادي، عبد الحكيم أحمد محمود (١٩٩٨) المعايير المقترحة لاختيار المشرف التربوي في فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس: فلسطين.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Acheson, R. and Gall, M. (1992) Models of clinical supervision, ERIC Digest (ED372340) .*
2. *Blanchard, K.H. (1986) Leader Ship and the minute manger, William Kollins, Sons and Co.Ltd.Glasgow.*
3. *Colleman, J.B. (1986) Berceived quantities & Qualities of Supervisory assistance provided to beginning teachers in Florida & Georgia. Dissetation Abstracts International, Vol.47, No.6, 1999A.*
4. *Elgarten, G.H. (1991) . Testing anew supervisory process for in proving instruction , Journal of Curriculum and Supervision, Vol 6 (2) P: 118 – 129.*
5. *Fraser, K. (1980) . Supervisory behaviour and teacher's satisfaction, Dissertation Abstract International, Vol.40, N.8, P.4326.*
6. *Hargreaves, D.H. (2003) school Mangement and Effectiveness in Developing Countries, London: Cassell.*
7. *Hart, Gordon, M. (1994) strategies and Methods of Effective supervision, ERIC, ED 372341.*
8. *Kelly, M. (1992) The instructional supervision studies of school principals, ERIC, No, AAC, 9201932.*
9. *Oliva, B., M. (1993) Supervisory Behavior in education, New Jersey: Brintice Hall, Inc.*
10. *Ormston, M. ; Brimble ; N. ; and show, M. (1995) .Inspection and change: helpor hindrance for the classroom teacher, British Journal of inservice Education, Vol 21, No. (3) P.311- 318.*
11. *Saphier, M. (1993) The Good supervisor, ERIC Digest (ED 372350) .*
12. *Sergiovanni and Starrat (1988) .Supervision human perspective ,Mc Graw Hill, Newyork: U.S.A.*
13. *Siddigi Hassan ahmed (1978) , A comparison of attitudes of secondary schools teachers and supervisors in region x.texas and Karachi, Pakistan Toward selected Supervisory practices, Dissertation Abstracts International. Vol.39, No.7.*

ثالثاً- المراجع الالكترونية:

١. أساليب إشرافية ومصطلحات تربوية www.aljoufedu.gov.sa
٢. أساليب الإشراف التربوي www.madinaedu.gov.sa

أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن

د. ثريا يونس دودين *
د. فتحي عبد الرحمن جروان**

* أستاذ مساعد/ تربية الموهوبين/ كلية الدراسات التربوية العليا/ جامعة عمان العربية للدراسات العليا/ عمان/ الأردن.
** أستاذ مساعد/ كلية الدراسات التربوية العليا/ جامعة عمان العربية للدراسات العليا/ عمان/ الأردن.

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي، وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية العليا ذكوراً وإناثاً في الأردن، وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (١٨٠) طالباً وطالبة، منهم واحد وتسعون من الطلبة المسرعين الذين كانوا قد تخطّوا بعض الصفوف في السنوات السابقة، والذين أمكن الوصول إليهم في محافظات الشمال والوسط والجنوب، وواحد وتسعون من الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين يتعرضون لبرامج إثرائية في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز. ولتحقيق أغراض الدراسة بُني مقياس دافعية التعلم، كما استخدم مقياس تقدير الذات للأعمار من ١٣– ١٧ المطّور للبيئة الأردنية من قبل الخطيب (٢٠٠٤) . وقد تحقق الباحثان من دلالات صدق هذين المقياسين وثباتهما، ثم طُبِّقاعلى أفراد الدراسة.

كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha <$ ٠,٠٥) لصالح الطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرامج التسريع في مستويات الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha <$ ٠,٠٥) في مستوى الدافعية للتعلم وتقدير الذات تُعزى لاختلاف الجنس. لكن ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha <$ ٠,٠٥) في مستوى التحصيل الدراسي لصالح الإناث.

Abstract:

The present study aimed at investigating the effect of acceleration and enrichment programs on the learning motivation, achievement and self esteem of gifted students in the higher basic grades (seventh through tenth grade) in Jordan. The study sample consisted of (180) gifted students (males and females) , (91) of them are students who skipped grades in the previous years throughout Jordan. And (91) gifted and talented students who were enrolled in King Abdullah II Schools for Excellence.

The researchers developed an instrument for measuring learning motivation, and used the self- esteem instrument modified for the Jordanian environment by AL Khatieb (2004) . The two instruments were applied after their validity and reliability were found reasonable for the purpose of the study.

The results showed that there were statistically significant differences ($\alpha < 0.05$) in favor of the accelerated students in the levels of learning motivation, achievement and self- esteem. The results, however, showed that there were no statistically significant differences ($\alpha < 0.05$) in learning motivation and self- esteem related to the sex of the student. However, there were statistically significant differences ($\alpha < 0.05$) in the achievement level related to sex in favor of females.

مقدمة:

كان الاعتقاد السائد قديماً أن الدافعية للتعلم لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين فطرية، وترتبط بالقدرة العقلية العامة لدى الطالب. إلا أن العديد من الباحثين القدامى والمحدثين اثبتوا من خلال نتائج الدراسات الوافرة التي أجروها بهذا الصدد. أن الدافعية للتعلم، هي- اساساً- نتيجة لبيئة البيت الثرية، وللتدريب، وتتأثر بالتفاعل الاجتماعي المبكر، والسنوات العديدة من التعليم المنظم والمبرمج بشكل خاص لتلبية احتياجات الطلبة الموهوبين، مما دعا إلى الاهتمام بتطوير البرامج الخاصة التي تستثير قابلياتهم واستعداداتهم للتعلم، وبالتالي رفع مستوى التحصيل وتقدير الذات لديهم.

إن الإثراء والتسريع أسلوبان شائعا الاستخدام لتقديم فرص تعليمية متميزة نوعياً للطلبة الموهوبين والمتفوقين. ويشير الإثراء عموماً إلى التوسع الأفقي في المنهاج، أو إلى النشاطات التعليمية التي تضفي عمقاً واتساعاً على المنهاج العادي تبعاً لاحتياجات وقدرات الطفل. أما التسريع فهو تعمّق عمودي في المنهاج، ويشير إلى تقديم المحتوى، والمهارات بوقت مبكر، أو زيادة السرعة في تقديمها.

وتُظهر مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالإثراء والتسريع مزايا وسلبيات محتملة لكل منهما. وعموماً تبين أن التسريع يسهم في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي عندما يخطط له بحرص وبشكل منظم، وعندما يتم تفريده تبعاً لخصائص المتعلم، كما أنه لا يوجد له آثار سلبية ملحوظة على التطور الانفعالي والاجتماعي. ومن المهم ملاحظة أن التسريع غير ملائم لجميع الطلبة الموهوبين. كما أظهر البحث أيضاً دعماً لفعالية الإثراء، لكن كثيراً من الباحثين يرون أنه مناسب لجميع الطلبة، وقد يكون بالنسبة للطلبة الموهوبين ليس أكثر من تكرار وتضخيم زائد للمنهاج العادي

.(Riley, Beven, Broun, Bicknell, Caroll- Lind, Kearny, 2004)

هذا وقد تبين مؤخراً أن هناك حركة نشطة في بعض الدول العربية لاكتشاف الموهوبين، والتعرف على حاجاتهم، وتوفير العناية والتربية اللازمة لهم، بهدف توفير القيادات الفكرية والعلمية والاقتصادية والاجتماعية من جهة، والوقوف أمام تيار هجرة العقول العربية إلى الدول الغربية من جهة أخرى (معاجيني، ٢٠٠٤) . وبناء على ذلك، طوّرت الأنظمة التربوية في بعض الأقطارالعربية أشكالاً عدة لرعاية هذه الفئة شملت: تطبيق نظام التسريع الأكاديمي، وإنشاء المراكز الريادية التي تنتهج أسلوب الإثراء بأشكاله، وتقديم منح لأوائل الدفعات في امتحانات نهاية المرحلة الثانوية، وعقد المسابقات السنوية على المستوى

العربي والقطري، وعقد المؤتمرات والندوات واللقاءات العلمية بهدف مناقشة موضوعات تتعلق بتنمية الموهبة والإبداع، وإنشاء المدارس الخاصة بالموهوبين، لاستقطاب الطلاب الذين يظهرون تحصيلاً عالياً، وقدرات إبداعية وعقلية استثنائية.

وفي الأردن تتنوع البرامج التربوية المتوافرة لتربية الطلبة الموهوبين على الرغم من حداثتها، والتي يمكن حصرها في أحد بديلين (التسريعية والإثرائية). **وقد اتخذت أساليب تجميع الطلبة والترتيبات الإدارية اللازمة لتقديم هذه البرامج أشكالاً عدة يمكن تلخيصها فيما يأتي**:

- مدارس مستقلة مثل مدرسة اليوبيل، ومدارس الملك عبدالله الثاني للتميز.
- المراكز الريادية الإثرائية.
- التسريع الأكاديمي (جروان، ٢٠٠٨) .

وقد برزت مشكلة هذه الدراسة لتسليط الضوء على برامج التسريع، والإثراء المطبقة في الأردن، واستقصاء فعاليتها في تلبية احتياجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين،

مشكلة الدراسة:

وضعت وزارة التربية والتعليم نظام التسريع عن طريق تخطي الصفوف موضع التنفيذ منذ العام الدراسي ١٩٩٧/ ١٩٩٨، وقد وُوفق على تسريع ما يزيد على ستمائة طالب وطالبة حتى الآن، إلا أن الذين سُرِّعوا فعلياً لا يتعدون ثلث هذا العدد، ويعود سبب ذلك إلى معارضة كثير من الآباء، والمربين لهذه العملية، نظراً لافتراضهم أن الطلبة المسرعين سوف يواجهون مشكلات تتعلق بمستوى تحصيلهم، ونضوجهم العاطفي، والاجتماعي، فيتدنى مفهوم الذات لديهم ويفقدون المتعة والدافعية للمدرسة.

وقد سعت الدراسة الحالية إلى تتبع الطلبة المسرّعين، والتعرف إلى مدى تأثير برنامج التسريع الذي تعرضوا له على تحصيلهم الدراسي، ودافعيتهم للتعلم وتقديرهم لذواتهم، ومقارنة النتائج الحاصلة مع تلك المحصلة من الطلبة الذين تعرضوا لبرامج إثرائية في المدارس الخاصة بالموهوبين، لمعرفة أي من هذين البرنامجين يترك آثاراً أكثر وضوحاً على الدافعية للتعلم، والتحصيل، وتقدير الذات لدى الموهوبين بشكل أكبر. **وبالتحديد سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية**:

١. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = ٠,٠٥$) في مستوى الدافعية للتعلم بين الطلبة الموهوبين المسرَّعين، وبين أقرانهم الذين يتعرضون لبرامج إثرائية؟

٢. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في مستوى التحصيل الدراسي بين الطلبة الموهوبين المسرَّعين، وبين أقرانهم الذين يتعرضون لبرامج إثرائية؟

٣. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في مستوى تقدير الذات بين الطلبة الموهوبين المسرَّعين، وبين أقرانهم الذين يتعرضون لبرامج إثرائية؟

٤. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في درجات الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين المسرَّعين، وأقرانهم الذين يتعرضون لبرامج إثرائية، تعزى لاختلاف الجنس؟

أهمية الدراسة ومسوغاتها:

تنبثق أهمية الدراسة الحالية من خلال البرامج التربوية المتوافرة في الأردن لتربية الطلبة الموهوبين، والتي تنحصر في بديلين (التسريع والإثراء) ، ومدى تأثيرها على متغيرات الدافعية للتعلم، وتقدير الذات، والتي تعدُّ من العوامل السيكولوجية المهمة في التعلم الصفي، والتي قد تزيد من تحصيل الطلبة الدراسي الذي هو الأكثر تأثراً بهذه المتغيرات.

وقد توفر المقارنة بين الآثار الناتجة عن برنامج التسريع على الدافعية للتعلم، والتحصيل، وتقدير الذات، وتلك الناتجة عن البرامج الإثرائية معلومات مهمة تساهم في توجيه المربين إلى التخطيط الجيد لهذه البرامج، والملاءمة بينها وبين احتياجات التلاميذ التعليمية والنفسية والاجتماعية.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

- التحقّق من أثر برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم، وتقدير الذات، والتحصيل الدراسي للطلبة الموهوبين الذين سرِّعوا أو التحقوا بالبرامج الإثرائية في الأردن.
- التعرّف إلى الفروق بين أثر برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم، وتقدير الذات، والتحصيل الدراسي للطلبة الموهوبين الذين سرِّعوا أو التحقوا بالبرامج الإثرائية في الأردن.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

◄ **برنامج التسريع الأكاديمي: Academic Acceleration**

وهو النظام الإداري الذي يسمح للطالب الموهوب والمتفوق بتخطي صف أو صفين

دراسيين خلال المرحلة الأساسية، وفق المعايير والإجرءات التي تعتمدها وزارة التربية والتعليم .

◄ **برنامج الإثراء التربوي: Educational Enrichment**

وهو البرنامج الدراسي الذي تقدمه مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، للطلبة الملتحقين بها، والذي يتضمن مقررات دراسية إضافية وخبرات غنية يفترض أنها تتلاءم مع احتياجات الطلبة الموهوبين في المجالات المعرفية والانفعالية والابداعية والنفسحركية.

◄ **الدافعية للتعلم: Learning Motivation**

وهي حالة داخلية لدى المتعلم تحرك أفكاره ووعيه، وتدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والقيام بالأنشطة التي تتعلق به، والاستمرار في أداء هذه الأنشطة حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم (توق، قطامي، وعدس، ٢٠٠٣) ، وتقاس في هذه الدراسة من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في استبانة الدافعية للتعلم التي قام الباحثان بإعدادها وتطبيقها على أفراد الدراسة.

◄ **تقدير الذات: Self –esteem**

وهو تعبير يشير إلى تقويم الفرد لذاته، ودرجة ثقته بقدرته وتميزه ونجاحه وقيمته، ويعكس تقدير الذات اتجاهاً نحو الذات، إما أن يكون إيجابياً (تقبل الذات) ، أو سلبياً (عدم تقبل الذات) ويقاس في هذه الدراسة من خلال الدرجة على مقياس تقدير الذات المطوَّر من قبل الخطيب (٢٠٠٤) .

◄ **التحصيل الدراسي: Achivement**

وهو معدل الطلبة التراكمي في جميع المواد في الفصل الأول من العام الدراسي٢٠٠٦/ ٢٠٠٧.

حدود الدراسة:

♦ اقتصرت عينة الطلبة المسرعين على من أمكن الوصول إليهم. كما اقتصرت عينة الطلبة الذين يتعرضون لبرامج إثرائية على مجموعة من طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز.

♦ تتحدد نتائج الدراسة بمدى دقة وملاءمة أدوات الدراسة المستخدمة في جمع البيانات.

♦ كما تتحدد نتائج الدراسة بمدى موضوعية أفراد الدراسة في إجاباتهم على أدوات الدراسة.

♦ عدم التعرض لدراسة اتجاهات المعلمين وأولياء الأمور نحو التسريع والإثراء.

الإطار النظري:

يرى التربويون أن الطلبة الموهوبين يحتاجون إلى رعاية تربوية، وخدمات متمايزة عن البرامج والخدمات التقليدية المتوافرة في المدارس العادية. وكي يكون من الممكن تحقيق الوصول إلى برنامج يتحدى قدرات الطلبة الموهوبين، ويلبي احتياجاتهم، يجمع الطلبة الموهوبين مع أقرانهم من المتقدمين أكاديمياً من العمر الزمني نفسه، أو أنهم قد يلحقون مع طلبة أكبر منهم سناً. وقد قُبل التسريع والإثراء كخيارات مناسبة لتعليم الطلبة الموهوبين إلى حد كبير، كما طُوِّرت برامج كثيرة متنوعة تندرج تحت التصنيفين كليهما (Brody, 2004) . ويعتمد اتخاذ قرار حول تقديم الإثراء أو التسريع للطلبة الموهوبين على عوامل عدة تتضمن مستوى الطالب وقدرته العقلية العامة، واستعداده الأكاديمي، ونموه الطبيعي، والدعم المدرسي والأسري، وتنوع أنماط البرامج. (-Olszewki- Kubilius & Li (burger- Weber, 2007

التسريع: Acceleration

يُعدّ التسريع الأكاديمي من أقدم الممارسات التربوية المحددة التي ارتبطت بالطفل الموهوب والمتفوق، فقد وجدت برامج التسريع الأكاديمي للطلبة الموهوبين قبل أن تتبلور حركة القياس العقلي، وحركة تعليم الطفل الموهوب، وتشغل حيزاً كبيراً في الأدب التربوي. والتسريع الأكاديمي من أكثر الظواهر المثيرة للجدل في ميدان التربية والتعليم، نظراً للفجوة القائمة بين ما توصلت إليه الدراسات المختلفة عبر السنين، وبين ما يعتقده بعض المربين وأولياء الأمور حول الآثار المترتبة على برامج التسريع، ولاسيما فيما يتعلق بالجوانب الانفعالية والاجتماعية للفرد (جروان، ٢٠٠٨) .

فالمعارضون للتسريع يرون أنه يعمل على تقدم التلميذ في السلم التعليمي بوقت أسرع، إلا أنه يعرّض التطور الاجتماعي، الانفعالي، حتى العقلي لدى الطلبة للخطر. كما أنهم يؤكدون على أهمية العمر الزمني للطفل الذي يحتاج إلى التطور بين أقرانه الذين يعكسون مستوى تطوره الجسمي والانفعالي والاجتماعي. والتسريع– من خلال وجهة النظر هذه– ، قد يؤدي إلى اضطراب في أنماط الخبرة ومسارات النقل والترفيع المعتادة خلال سنوات ما قبل الجامعة.

أما مؤيدو التسريع فإنهم يميلون إلى عدم التأكيد على العمر الزمني، وبدلاً من ذلك يؤكدون على القابلية العقلية لدى الطالب، التي يجب عدم التضحية بها لصالح اعتبارات أخرى، ويرى المؤيدون لوجهة النظر هذه أن عدم الاهتمام بالإمكانات الكامنة للتعلم لدى

الطلبة قد تؤدي بحد ذاتها إلى مشكلات عدم التكيف. فالطلبة الموهوبون مختلفون أصلاً عن كثير من زملائهم في الصف العادي، وإجبارهم على كبت قدراتهم التعليمية قد يعوق تطورهم الانفعالي، والاجتماعي أكثر من أي ضغط قد يواجهونه بسبب التسريع (Mockay, 1994) .

إن الطلبة الموهوبين أكثر تقدماً من أقرانهم العاديين ضمن العمر الزمني نفسه في جوانب مهمة كثيرة، ونسبة تطورهم ونضجهم أسرع مما هو متوقع، بحيث تضعهم في حالة عدم انسجام مع أقرانهم العاديين، ومع منهاج الصف العادي. وسيزداد الفرق بين مستوى نضجهم، وبين مستوى نضج أقرانهم من العمر الزمني نفسه كلما تقدموا في العمر، والتسريع لا يعمل على إكساب هؤلاء الطلبة معلومات أكثر في وقت أقل فقط، بل يكسبهم القدرة على التفكير بدرجة العمق، والتبصر نفسها لدى الطلبة الأكبر سناً، ولهذا يحتاج الطلبة إلى فرص تساعدهم على التقدم، ويحتاج كل منهم إلى نظام تعليمي يلائم مستواه وسرعته في التعلم. ويتطلب العمل اللازم لتحدي قدرات الطلبة، أن يبذلوا مزيداً من الجهد كي تنمو عقولهم. إذ ينتج عن التحدي القليل لقدراتهم ملل وتآكل للقدرة والدافعية (Ro-inson, 2006) .

ومن الفوائد التي تحققها برامج التسريع للطلبة الموهوبين- كما يرى عدد من الباحثين- (جروان،٢٠٠٨، سرور،٢٠٠٣ (NAGC, 2004; Southern, Jones, & Stanly,1993;

♦ تحسين مستوى الدافعية، والثقة بالنفس، والشعور بالإنجاز، وتحسين الاتجاهات نحو التربية والتعليم.

♦ التقليل من فرص الملل في المدرسة، ومنع الخمول العقلي جرّاء التعلم المتكرر عن طريق تقديم مستوى مناسب من المحتوى الذي يتحدى قدرات الطلبة الموهوبين، ويكسبهم- إضافة إلى ذلك- عادات دراسة جيدة تجنبهم تدني التحصيل.

♦ اختصار الفترة الزمنية اللازمة كي يكمل الطلبة الموهوبون البرامج المدرسية التقليدية، وإعدادهم للبدء في الإسهام المهني والإنتاجية المبكرة، مما يؤدي إلى زيادة الدخل القومي. كما أن التسريع يوفر التكلفة المالية، فتخطي صف مثلاً يوفر تكلفة سنة دراسية كاملة.

- ♦ تكييف سرعة التعليم وفق قدرة الطالب الموهوب.
- ♦ تسهيل عملية التعليم وإغناؤها بتقليل مدى الفروق الفردية بين الطلبة.
- ♦ إعطاء فرص أكبر للتأثير المتبادل بين عقول متقاربة المستوى.

♦ القضاء على المنافسة غير المتكافئة بين الطلبة سريعي التعلم وبطيئي التعلم، وما ينجم عنها من اتجاهات سلبية.

♦ فتح آفاق جديدة للتنمية القيادية لدى الطلبة العاديين بعد خلاصهم من تسلط الطلبة الموهوبين .

♦ توفير فرص أكبر للبحث الأكاديمي.

♦ لا يتطلب التسريع الأكاديمي- لا سيما القبول المبكر في المدرسة الأساسية أو الجامعة أو الترفيع الاستثنائي – ترتيبات إدارية أو فنية تؤثر على البرنامج المدرسي، كما أنه لا يتطلب خبرات خاصة من جانب المعلمين إضافة لما هو متوافر في المدرسة.

ويطبق التسريع الأكاديمي بأشكال متعددة أهمها:

١. القبول المبكر في الروضة أو الصف الأول: Early Entrance to KG or First Grade.

٢. الالتحاق الثنائي/ المتزامن: Concurrent/ Dual Enrollment

٣. تكثيف المنهاج: Curriculum Compression

٤. القبول المبكر في الكلية: Early Admission to College

٥. الترفيع الاستثنائي أو تخطي الصفوف: Grade Skipping

وقد بدأت وزارة التربية والتعليم الأردنية بتطبيق التسريع الأكاديمي عن طريق الترفيع الاستثنائي، أو تخطي الصفوف منذ استحداث قسم التربية الخاصة عام ١٩٩٧/ ١٩٩٩، بناء على توصية لجنة التخطيط بالوزارة. واستناداً إلى التعليمات الصادرة عن الوزارة، يسمح بتسريع الطلبة المتفوقين في الصف الأول الابتدائي وحتى الصف الثامن بحد أقصاه مرتين وفق معايير محددة، من أهمها: أن يكون التحصيل المدرسي ٩٥٪ فما فوق، ونسبة ذكاء على اختبار فردي لا تقل عن (١٣٥) ، وبموجب هذه المعايير يستطيع الطالب أن يتخطى صفين دراسيين في سنة واحدة. وتقوم وحدة الاختبارات والتشخيص بمراكز التميز بوزارة التربية والتعليم بمهمة تطبيق اختبارات الذكاء الفردية، والتوصية بالتسريع أو عدمه بناء على نتائج الطلبة في هذه الاختبارات (جروان، ٢٠٠٨) . وقد بلغ عدد الطلبة الذين قبلوا في برنامج التسريع الأكاديمي منذ البدء بتطبيقه (٦٠٢) طالب وطالبة حتى عام ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦ (دبابنة، ٢٠٠٥) . وقد قبل في البرنامج خلال العام الدراسي (٢٠٠٦- ٢٠٠٧) خمسة وأربعون طالباً وطالبة.

الإثـــراء:

يعني الإثراء إدخال تعديلات أو إضافات على المناهج المقررة للطلبة العاديين، حتى تتلاءم مع احتياجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المجالات المعرفية والانفعالية والإبداعية والحسحركية. وقد تكون التعديلات أو الإضافات على شكل زيادة مواد دراسية لا تعطى للطلبة العاديين، أو بزيادة مستوى الصعوبة في المواد الدراسية التقليدية، أو التعمق في مادة أو أكثر من هذه المواد الدراسية. وبعبارة أخرى يقتصر الإثراء على إجراء تعديلات أو إضافات على محتوى المناهج أو أساليب التعليم أو نتاجات التعلم من دون أن يترتب على ذلك اختصار للمدة الزمنية التي تلزم عادة للانتهاء من مرحلة دراسية، أو انتقال الطلبة المستهدفين من صف إلى أعلى (جروان، ٢٠٠٨) .

لقد ذكر ساوثرن وجونز وستانلي (Southern, Jones, & Stanley,1993) بأن الإثراء يرتكز على فرضية هي: أن المنهاج العادي غير كاف لتلبية احتياجات الطلبة الموهوبين، ووصفوا الإثراء بأنه عملية تمتد خارج حدود المنهاج الرسمي. وأضافوا بأن تحسن المحتوى ينجم عن طريق التعمق، والبناء على المنهاج، والجدة، وكذلك عن طريق إضافة محتوى بمواصفات ومعايير محددة لا توجد عادةً ضمن المنهاج. وذكروا بأن التعديلات في المحتوى تجرى بالاعتماد على اهتمامات الطالب الفردية، وعلى الافتراض الذي يشير إلى أن الطلبة الموهوبين يستطيعون اتقان المنهاج العادي في مدى ٤٠- ٦٠ ٪ من الوقت اللازم للطالب العادي.

وتعد مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات، والتفكيرالإبداعي، والمجموعات الصغيرة، أو الدراسة المستقلة، وغيرها، جزءاً من فلسفة الإثراء اعتماداً على الاعتقاد بأن الطلبة الموهوبين والمتفوقين يجب أن يكونوا منتجين للمعرفة (Ministry Of Education, 2000) . ويهدف إدراج هذه المهارات في تصميم تعليم الطلبة الموهوبين إلى مساعدتهم على التكيف مع انفجار المعرفة، وتمكينهم من إتقان المحتوى المعقد، ويقدم الإثراء أيضاً كوسيلة لتلبية الاحتياجات الانفعالية والاجتماعية للطلبة الموهوبين والمتفوقين (Southern, Jones, & Stanley,1993). وبهذا المعنى، يفهم الإثراء على أنه طريقة لتطوير خصائص الموهوبين الإنفعالية الفريدة بالإضافة لقدراتهم المعرفية، ويفهم كذلك بأنه متمركز حول التلميذ، حيث تتخذ القرارات بالمحتوى وعمليات التعليم المتمايز وفقاً للاهتمامات الفردية مع التأكيد على التطور الاجتماعي والانفعالي، وبذلك يكون التطور الإنفعالي وتحسين الدافعية، والتوجه الذاتي، والفهم الذاتي، والتطور الأخلاقي هدفاً للإثراء (Davis & Rimm, 1998) .

وللإثراء بدائل كثيرة يمكن الاختيار منها وفق الإمكانات المتاحة، وقد يستخدم أكثر من خيار واحد في الوقت نفسه ، وقد ذكر معاجيني (٢٠٠٦) ، وديفز ورم (Davis & Rimm, 1998) أبرز هذه البدائل:

- الدراسات الحرة والمشاريع البحثية: Independent Study of Research Pro-ects
- غرف المصادر: Resource Rooms
- الرحلات الميدانية: Field Trips
- برامج عطلات نهاية الأسبوع: Weekends Programs
- البرامج الإثرائية الصيفية: Summer Programs
- برامج برعاية الجامعات: Sponsored Programs University –
- المخيمات الصيفية: Summer Camps
- برامج التلمذة: Mentorship
- برنامج حل المشكلات المستقبلية: Future Problem Solving
- المسابقات والألمبياد: Olympiads

الدافعية للتعلم Learning Motivation:

«الدافعية بمعناها العام هي حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه، وتعمل على استمرار السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين». أما الدافعية للتعلم، فتشير إلى: «حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم» (توق، قطامي، وعدس، ٢٠٠٣، ص٢١١).

وتتبدى أهمية الدافعية من الوجهة التربوية من حيث كونها هدفاً تربوياً في حد ذاتها، فاستثارة دافعية الطلبة وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية ووجدانية وحركية. ومن هنا فإن الدافعية تُعَدّ من الأهداف التربوية المهمة التي ينشدها أي نظام تربوي، ولها آثار مهمة على تعلم الطالب وسلوكه، وتشمل هذه الآثار توجيه السلوك نحو أهداف معينة، وزيادة الجهد والطاقة والمبادرة والمثابرة لدى المتعلم وزيادة قدرته على معالجة المعلومات وبالتالي تحسن الأداء (بقيعي، ٢٠٠٤) . ويرتبط مفهوم الدافعية بمفهوم الذات على افتراض أن المتعلم يطور مفهوم الذات الأكاديمي عبر تفاعله في مواقف مختلفة، ومن ضمنها المواقف التعليمية الصفية (قطامي، ١٩٩٣) .

وهناك فروق بين ذوي الدافعية المنخفضة والمرتفعة، حيث بينت نتائج البحوث في هذا المجال أن ذوي الدافعية المرتفعة أكثر نجاحاً في المدرسة، ويحصلون على ترقيات في وظائفهم وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم أكثر من ذوي الدافعية المنخفضة. كذلك فإن ذوي الدافعية المرتفعة يميلون إلى اختيار مهمات متوسطة الصعوبة وتتضمن تحدياً، ويتجنبون المهمات السهلة جداً لعدم توافر التحدي فيها، كما أنهم يتجنبون المهمات الصعبة جداً لارتفاع احتمالات الفشل فيها (علاونه، ٢٠٠٦) .

لقد ضُمِّنت الدافعية منذ زمن بعيد بين المعايير المستخدمة في التعرف إلى الطلبة الموهوبين والمتفوقين، حيث إنها إحدى المكونات التي أوردها «رينزولي» في تعريفه للموهبة وسماها الالتزام بالمهمة. وقد تبين أن لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين أهداف تعلم تتجه نحو الإتقان والفهم والرغبة في الاكتشاف والحصول على علامات عالية، كما أنهم يتمتعون بقدر عالٍ من الالتزام والمواظبة، ويستخدمون مهارات التنظيم الذاتي والاستراتيجيات التكيفية التي تمكنهم من تحقيق أهدافهم (Lindsey & Fulker, 1996). وتعمل معتقدات الفعالية الذاتية بالانسجام مع آليات أخرى متعارف عليها في الشخصية، مثل: معتقدات مفهوم الذات، والقلق، وممارسات تنظيم الذات ،في التأثير والتنبؤ بالنتائج الأكاديمية. وتبعاً لنظرية باندورا المعرفية الاجتماعية، فإن معتقدات الفعالية الذاتية لدى الطلبة – أحكامهم حول ثقتهم بقدرتهم على أداء المهمات الأكاديمية أو النجاح في نشاطات أكاديمية – تتنبأ بقدرتهم اللاحقة على إنجاز مثل هذه المهمات أو النجاح في النشاطات. وقد ذكر كثير من الباحثين أن لدى الطلبة ذوي القدرة العالية فعالية ذاتية، ولديهم إدراكات ذاتية أكثر دقة، وترتبط دقة إدراك الذات لدى الفرد بالأداء الأكاديمي والقدرة العقلية العامة (Pajares & Graham, 1999) .

تقدير الذات Self- esteem:

لقد واجه المهتمون في دراسة الذات صعوبات في الاتفاق على تعريف موحد لبعض المفاهيم مثل مصطلحي مفهوم الذات (Self- concept) وتقدير الذات (self- esteem) ، وبالرغم من استخدام هذين المصطلحين كمترادفين أحياناً، فإن كلاً منهما يمثل أبعاداً مختلفة من إدراك الذات، حيث ينطلق مفهوم الذات من وصف للذات بدلالة الأدوار والصفات التي يمتلكها الفرد، ولا يتضمن هذا الوصف إحساساً بالإيجابية أو السلبية تجاه الذات أو تقييماً لها. أما تقدير الذات فيعتمد على التقويم الذي يجريه الفرد على هذا الوصف للذات (الخطيب، ٢٠٠٤) . ويؤثر كل من مفهوم الذات وتقدير الذات في التحصيل الأكاديمي إلى حد كبير، ويتأثران بقوة بمستويات التغذية الراجعة الإيجابية والسلبية من قبل المحيطين بالفرد مثل المعلمين والعائلة (Gross & Sleap, 2001).

وقد بُحثت العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل بإسهاب في الأدب التربوي والنفسي، **والسؤال المطروح بهذا الصدد هو أيهما يأتي أولاً: مفهوم الذات الإيجابي أو التحصيل العالي**؟ يمكن القول إن التحصيل المرتفع في المدرسة يؤدي إلى نظرة إيجابية نحو الذات، ومن جهة أخرى يمكن القول بأن الطلبة الذين لديهم نظرة إيجابية عن ذواتهم يشعرون بالرضا عن أنفسهم وقدراتهم، وكنتيجة لذلك فإن أداءهم الأكاديمي يكون أفضل (عدس، ٢٠٠٥) . وغالباً ما يتلقى الطلبة الموهوبون تغذية راجعة سلبية من قبل زملائهم بدافع الحسد، ينجم عنها تقدير ذات ضعيف، ومفهوم ذات متدن، يؤدي إلى دافعية ضعيفة وتدني تحصيل متعمد (Gross, 1989) . ومن الممكن تجنب ذلك عن طريق السماح للطلبة الموهوبين بالعمل مع أقرانهم المساوين لهم في القدرة، والأقل ميلاً لتزويدهم بتغذية راجعة خاطئة حول تحصيلهم. ومع أن الدراسة مع أقران متشابهين من حيث القدرة العقلية قد يخفض مستوى تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين بعض الشيء، فإنها تطور لديهم فهماً حقيقياً لقدراتهم، وتمكنهم من التحقق من أن هناك أذكياء آخرين مثلهم، إذ يحتاج الطلبة الموهوبون إلى موازنة أدائهم مع أداء الآخرين من القدرة نفسها. وقد يكون مستوى تقدير الذات الأعلى (وبالتحديد الأكاديمي والعام) ناجماً عن قياسه لدى الطلبة الموهوبين في الصفوف ذات القدرات المختلطة، حيث لا يتعرضون إلى مهمات صعبة تتحدى قدراتهم، وبذلك ربما يكون مستوى تقدير الذات مبالغاً فيه وغير حقيقي، والأكثر أهمية للطلبة الموهوبين هو تطوير الثقة بالنفس، ومستويات مناسبة من تقدير الذات عن طريق الخوض في تحديات تتطلب منهم وضع قدراتهم المعرفية الفائقة في موضع الاختبار (Gross & Sleap, 2001) .

الدراسات السابقة ذات الصلة:

قامت **جروس «Gross»** بإجراء دراسة طولية منذ عام (١٩٨٣) حول التطور العقلي والأكاديمي والاجتماعي والعاطفي للأطفال والمراهقين الاستراليين من ذوي نسبة الذكاء التي تفوق (١٦٠) ، وما زالت هذه الدراسة قيد الإجراء، وقد خُطط لاستمرارها لعشر سنوات أخرى على الأقل. وتتضمن الدراسة حالياً ستين طالباً وطالبة.

وقد وجدت دراسة جروس أن التدخل الأكثر فعالية لهؤلاء الطلبة هو سلسلة من التسريع عن طريق تخطي ثلاثة صفوف على الأقل، مراقبة بحرص شديد، وبفواصل زمنية مناسبة خلال مرحلة التعليم الأساسي للطفل (Gross, 1993) . كما وجدت جروس أن الطلبة ذوي نسبة الذكاء التي تفوق (١٦٠) ، والذين يخوضون تجربة التسريع المتعدد يحققون نجاحاً أكاديمياً كبيراً، ولديهم دافعية للتعلم عالية إلى حد كبير، ويستمتعون بالمدرسة، ويتقبلهم

زملاؤهم الأكبر سناً بسبب نضوجهم العقلي. كما أنهم يظهرون مستويات عالية من تقدير الذات، ويطورون صداقات حميمة ومستمرة مع زملائهم. وقد التحق بالجامعة من بين الطلبة الذين تكرر تسريعهم أحد عشر طالباً بعمر (١٢- ١٦) سنة، وقد كان التحاقهم ناجحاً إلى درجة كبيرة على الصعيدين الأكاديمي والاجتماعي. هذا وقد أكدت جروس على أن التسريع المتعدد قد لا يكون مناسباً لمعظم الطلبة الموهوبين، كما هو بالنسبة للطلبة ذوي الموهبة العالية جداً (Gross & Sleap, 2001) .

وأجرى **كوليك وكوليك (kulik & Kulik, 1984)** مراجعة تحليلية إحصائية (Meta Analysis) لنتائج إحدى وعشرين دراسة تجريبية حول تأثير التسريع في المدارس الابتدائية والثانوية، أظهرت أن التسريع ينمي عقول التلاميذ ويسهم في تحسين التحصيل، وبين التحليل أن أداء المسرَّعين على الاختبارات يتفوق على أداء غير المسرّعين المماثلين لهم من حيث العمر الزمني والذكاء بمستوى صفي واحد تقريباً، وأن درجات المسرّعين على الاختبارات مساوية لأولئك الطلبة الموهوبين الأكبر سناً في الصف نفسه من غير المسرّعين.

كما قامت **روجرز (Rogers, 1991)** بإجراء تحليل إحصائي لنتائج الدراسات حول الآثار الأكاديمية لبدائل التسريع المختلفة، وقد أظهرت نتائج التحليل تفوّق المسرَّعين في التحصيل على أقرانهم غير المسرّعين بشكل كبير.

وأجرى **كوليك وكوليك (Kulik &Kulik, 1992)** مراجعة تحليلية إحصائية لنتائج خمس وعشرين دراسة لفحص تأثير الصفوف الإثرائية على الطلبة الموهوبين والمتفوقين. وقد وجد الباحثان في اثنتين وعشرين دراسة من بين الخمس والعشرين دراسة التي فحصوها، أن تحصيل الطلبة الموهوبين يكون أعلى عندما يتعلمون في البرامج الإثرائية، وكان حجم التأثير (٠,٤١) . مما يشير إلى أن معدل تحصيل الطلبة في الصفوف الإثرائية يزيد بما مقداره نصف انحراف معياري تقريباً عن أقرانهم الموهوبين الذين لم يلتحقوا بهذه الصفوف، وقد بحثت بعض الدراسات المتضمنة في التحليل المتعدد في مكتسبات مفهوم الذات، وقد تبين أن هذه المكتسبات صغيرة.

وأورد **الأحمدي** (٢٠٠٥) ، دراسة أجراها **كاتزر (Katzer, 1993)** هدفت إلى التحقق من تقدير الذات لدى الطلبة الريفيين الذين شاركوا في برامج تعليم الموهوبين، والذين لم يشاركوا فيها، وقد تكونت عينة الدراسة من "ثمانية وثمانين" طالباً وطالبة من الصفوف (السادس والتاسع والثاني عشر) ، المسجلين في مدارس ولاية كانساس الريفية، وقد قسم الباحث أفراد العينة المشتركين إلى مجموعات وفق متغيرات الدراسة المستقلة وهي:

مستوى الصف، ونمط البرنامج التعليمي، والجنس، أما المتغير التابع فقد كان تقدير الذات الذي قيس عن طريق قائمة تقدير الذات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تأثيراً دالاً لنمط البرنامج التعليمي للطلاب الموهوبين وغير الموهوبين على تقدير الذات، كما أظهرت النتائج أن هناك تأثيراً للتفاعل بين البرنامج التعليمي ومستوى الصف، وكذلك للتفاعل بين الجنس والبرنامج التعليمي ومستوى الصف على تقدير الذات، وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين في الريف إيجابي.

كما أورد **فياللي وأشتن وكارلون ورانكن (Vialle, Ashton, Carlon, & Rankin, 2001)** دراسة أجراها أشتن (Ashton) عام (١٩٩٤) هدفت إلى استكشاف الآثار الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية للتسريع على الطلبة الذين تخطوا صفاً واحداً على الأقل، وقد استخدم أسلوب دراسة الحالة المتعددة لخمسة من الطلبة المسرعين، ثلاثة من الذكور واثنتان من الإناث. بمدى عمري من ست سنوات– ست عشرة سنة، من خلفيات اجتماعية واقتصادية مختلفة، أربعة منهم تخطوا صفاً دراسياً واحداً، وأحدهم كان قد تخطى عدداً من الصفوف خلال دراسته، وقد جُمعت البيانات على مدى سبعة أشهر خلال عام (١٩٩٤م)، عن طريق مقابلات متعددة مع الطلبة وعائلاتهم ومعلميهم، بالإضافة إلى التقارير المدرسية ونتائج اختبار مقنن، وقد أظهرت نتائج دراسة الحالات الخمس أن خبرة التسريع عن طريق تخطي الصفوف إيجابية بشكل عام من الناحية الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية.

وتتبعت **اليكساندر (Alexander, 1995)** في دراسة حالة طولية، الطلبة أفراد الدراسة منذ تشخيصهم المبدئي لبرنامج صفوف خاصة بالموهوبين في نهاية الصف الثالث. وكان غرض الدراسة تحديد الآثار طويلة الأمد لمدة ثلاث سنوات لهذا البرنامج، وتكونت مجموعة الطلبة من (١٠٩) طلاب من إحدى عشرة مدرسة ابتدائية، تضمنت جميعها صفوفاً خاصة بالموهوبين لكامل الوقت للصفوف الرابع والخامس والسادس. وتكونت أدوات الدراسة من استبانة ومن السجلات المدرسية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الموهوبين الذين شاركوا في البرنامج يدركون أن له آثاراً إيجابية طويلة المدى. وقد ظهرت فروق ذات دلالة على جميع مقاييس التحصيل بين طلبة المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. كما اختار طلبة المجموعة التجريبية تخصصات وأهدافاً مهنية في الرياضيات والعلوم ضعف تلك التي اختارها طلبة المجموعة الضابطة تقريباً. وقد ذكر عدد من طلبة المجموعة التجريبية أنه انتابهم شعور بالعزلة خلال سنوات البرنامج.

وأجرت **جروس (Gross, 1997)** دراسة طولية خلال فترة المرحلة الثانوية، حول التغير في تقدير الذات لدى عينة مكونة من (٢٠٠٠) طالب وطالبة من الطلبة الموهوبين

والمتفوقين في مدارس الموهوبين الثانوية الخاصة والمدارس الثانوية الشاملة في مقاطعة ويلز الجنوبية الجديدة في أستراليا. حيث عملت على تكرار تطبيق مقاييس تقدير الذات، الأكاديمي، والاجتماعي، والعائلي، وتقدير الذات العام، بهدف قياس التغيرات في مستوى تقدير الذات لدى أفراد العينة. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة، أن لدى الطلبة في مدارس الموهوبين الخاصة، درجات تقدير ذاتٍ أعلى من درجات الطلبة في المدارس الشاملة على جميع جوانب تقدير الذات (الأكاديمي، الاجتماعي، العائلي، والعام) في جميع الأوقات خلال الدراسة. كما أظهرت هذه الدراسة أيضاً أن تقدير الذات يرتبط مع التوجه الدافعي لدى الطلبة، فالطلبة المهتمون بالمهمة والمدفوعون للتعلم لأنهم يحبون التعلم، يظهرون تقدير ذات أعلى من الطلبة المهتمين بالذات والمدفوعين للتعلم بغرض إظهار تحصيل متميز.

وأجرت **بنبو ولوبنسكي وشيا وافتخاري- سنجاني (Benbow, Lubinski,) (Shea, & Eftechkhari- Sanjani, 2000** دراسة طولية على مدى عشرين سنة لأعلى ١٪ من الطلبة في القدرة على التفكير الرياضي (ن= ١٩٧٥) ، وكان لدى بعضهم نضج لفظي مبكرأكبر من الرياضي، وقد تم التعرف عليهم خلال السبعينيات بعمر ثلاث عشرة سنة (المجموعات الأولى والثانية من برنامج اليافعين النوابغ في الرياضيات Study of Mathematically Precocios Youth (SMPY) ، وفي هذه الدراسة سئل المشاركون، وهم في العقد الثالث من العمر، والذين كانوا قد سرعوا، عن كيفية تأثير التسريع على خططهم التربوية والمهنية وتكيفهم الاجتماعي. وقد أفادوا بأن أكثر الآثار المفيدة للتسريع انعكست على التخطيط التربوي، وأن هناك تأثيرات مهمة للتسريع على التخطيط المهني أيضاً.

وعاين **جاجر (Jaggar, 2000)** في أطروحته للدكتوراه في جامعة «New South Wales“، (٣٠٧) طلاب موهوبين أكاديمياً من أربع وأربعين مدرسة ثانوية في ويلز الجنوبية الجديدة، والذين كانوا يتلقون تسريعاً في موضوع واحد، وانتقى من بينهم عينة قصدية تتألف من ثلاثين طالباً قُوبلوا في أثناء التحاقهم ببرنامج التسريع. وقد أبدى الطلبة مستويات عالية من الرضا عن برامج التسريع الملتحقين بها، وقد كانوا مستمتعين جداً بالعمل في مستويات أعلى من مجموعاتهم، ومع طلبة أكبر منهم بسنة واحدة على الأقل. ولم يظهر هؤلاء الطلبة أي علامات على سوء التكيف الاجتماعي والانفعالي، وقد تبين أن لديهم تقديراً ذاتياً عالياً، ولم يكونوا منزعجين بسبب انفصالهم عن زملائهم في الصف، وأوصوا باستخدام تسريع الموضوع مع أقرانهم من ذوي القدرة العالية.

وأجرى مركز التميز التربوي التابع لمؤسسة الملك حسين- رحمه **الله**- دراسة في النصف الثاني من العام الدراسي ٢٠٠١م/ ٢٠٠٢م بدعم من المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية في الأردن، وتكون مجتمعها من الطلبة المسرعين دراسياً خلال المدة ما

بين عامي ١٩٩٧م– ٢٠٠٢م، وعددهم (١٢٢) طالباً وطالبة، وعيّنتها واحد وخمسون (٣٣ طالباً، و ١٨ طالبة) ، وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن التوافق النفسي والاجتماعي والمدرسي والتحصيل الدراسي والتفضيل المهني للطلبة المسرعين، وشملت أدوات جمع البيانات استبانة من إعداد فريق البحث، والسجلات المدرسية، ومقابلات فردية مع أفراد عينة الدراسة وعدد من أولياء أمورهم، وكان من أهم نتائج الدراسة أن أفراد العينة أظهروا مستويات عالية من التوافق النفسي والاجتماعي والمدرسي. كما أظهروا تفضيلات مهنية تتوافق مع التفضيلات المهنية السائدة في المجتمع حيث احتلت مهنتا الطب والهندسة أعلى ترتيبين. وحافظ معظم الطلبة الذين التحقوا ببرنامج التسريع الأكاديمي على متوسطات تحصيل (٩٠٪ فما فوق) ، باستثناء "٤طلاب" ذكور وطالبة واحدة (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، ٢٠٠٢) .

وقام **عويضة** (٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى معرفة خصائص الطلبة الموهوبين والمشكلات التي يواجهونها، وأساليب التعامل معها في مدرسة اليوبيل في الأردن، وقد استخدم الباحث طريقة المقابلات شبه المقننة للحصول على البايانات، وقد شمل مجتمع الدراسة جميع الطلبة المسجلين في مدرسة اليوبيل في الأردن للعام الدراسي ٢٠٠١م/ ٢٠٠٢م، والبالغ عددهم (٣٢٠) طالبا وطالبة، حيث اختير منهم خمسة عشر طالباً وطالبة من طلبة السكن الداخلي ليكونوا عينة الدراسة (سبعة ذكور، ثماني إناث) من مستويات الصفوف التاسع والعاشر والحادي عشر، كما شملت عينة المعلمين ثلاثة (معلميْن ومعلمة) إضافة إلى المرشدة التربوية في المدرسة. وقد توصلت الدراسة إلى أن الصعوبات التكيفية التي يواجهها الطلبة الموهوبون في مدرسة اليوبيل تتعلق بالتحصيل، وبالجانب الانفعالي والاجتماعي، والجوانب السلوكية، والصعوبات المتعلقة باتخاذ القرار المهني.

تعقيب على الدراسات السابقة:

أشارت مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية إلى وجود أثر إيجابي للتسريع أو الإثراء على التحصيل الدراسي، وتفوق الطلبة الذين تعرضوا لبرامج التسريع أو الإثراء في التحصيل الدراسي على أقرانهم الذين لم يتعرضوا لمثل هذه البرامج، مثل الدراسات التي راجعها كوليك وكوليك (Kulik & Kulik, 1984) ، والدراسات التي راجعتها روجرز (Rogers, 1991) ، ودراسة أشتن (Ashton, 1994) ، ودراسة أليكساندر (Alexander, 1995) ، ودراسة (Gross, 1983) . كما تمكن عدد كبير من الطلبة الذين تعرضوا لبرامج تسريع أو إثراء من إحراز شهادات أكاديمية متقدمة، مثلما ظهر في نتائج دراسة جروس (Gross, 1983) .

وتناولت بعض الدراسات أثر برامج التسريع أو الإثراء على الدافعية للتعلم، وأظهرت أن للتسريع والإثراء آثاراً إيجابية على مستوى الطموح التربوي لدى الطلبة، كما ورد في نتائج دراسة أليكساندر (Alexander, 1995) ، وعلى التخطيط التربوي والمهني والمساهمة في تحقيق أهداف الطلبة، كما ورد في نتائج دراسة بنبو وزملائها. (Benbow; etal;) 2000) كما أظهرت نتائج بعض الدراسات تأثيرات إيجابية لبرامج التسريع والإثراء على حب الطلبة للمدرسة والمواد الدراسية، كما ظهر من خلال نتائج دراسة جروس (Gross, 1983).

وقد بحثت بعض الدراسات في أثر برامج التسريع والإثراء على تقدير الذات، وأظهرت أن للتسريع والإثراء آثاراً إيجابية، أو عدم وجود آثار سلبية ذات دلالة على تقدير الذات، كما ظهر من خلال دراسة جروس (Gross, 1983) ، والدراسات التي قام بمراجعتها كوليك وكوليك (Kulik &) (Kulik, 1992) ، ودراسة كاتزر (Katzer, 1993)، ودراسة جروس (Gross, 1997)، ودراسة جاجر . (Jagger, 2000).

كما أظهرت الدراسات التي تمكن الباحثون من الوصول إليها، عدم وجود دليل على تأثيرات سلبية ملحوظة جراء برامج التسريع والإثراء على التحصيل الدراسي ومستوى الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى الطلبة الذين تعرضوا لهذه البرامج، فيما عدا دراسة العويضة (٢٠٠٢) حيث أظهرت أن البرامج الإثرائية المقدمة في مدرسة اليوبيل في الأردن أدت إلى حدوث مشكلات تكيفية، وإلى تدني التحصيل والدافعية الداخلية لدى طلبة القسم الداخلي الملتحقين بتلك المدرسة.

وفي حدود علم الباحثين، لم يكن هناك دراسات عربية تناولت تأثيرات برامج التسريع والإثراء على متغيرات الدراسة الحالية باستثناء دراسة المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (٢٠٠٢) ، والتي تناولت أثر التسريع على التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي للطلبة الموهوبين، ودراسة عويضة (٢٠٠٢) حول المشكلات التكيفية التي يواجهها الموهوبون في مدرسة اليوبيل.

وقد تعود قلة الدراسات والأبحاث العربية في هذا المجال إلى حداثة اهتمام الأنظمة العربية بهذه البرامج، وعلى الرغم من غزارة الدلائل البحثية الأجنبية على فعالية برامج التسريع والإثراء وفوائدها الكبيرة في تلبية احتياجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وعدم إلحاق الضرر بهم نفسياً واجتماعياً، فإن هناك حاجة ماسة للتحقق من ذلك ضمن الأنظمة التربوية العربية التي شرعت في تبني هذه البرامج حديثاً لتنمية طاقات الموهوبين والمتفوقين وتلبية احتياجاتهم.

وقد تبين أن فوائد التسريع للطلبة الموهوبين والمتفوقين أكثر بكثير من فوائد الإثراء فيما يتعلق بالأداء الأكاديمي، كما ظهر من خلال نتائج الدراسات التي راجعها كوليك وكوليك وروجرز (Kulik & Kulik, 1984, 1992; Rogers, 1991) . لكن الباحثين لم يتمكنا من العثورعلى دراسات قارنت بين الآثار التي تتركها برامج التسريع، وتلك التي تتركها برامج الإثراء على متغيرات الدافعية للتعلم وتقدير الذات كما في الدراسة الحالية. حيث إن بعض الدراسات السابقة كانت تتناول تأثيرات برامج التسريع أوالإثراء على أحد هذين المتغيرين، كما ورد في نتائج دراسة كاتزر. (Katzer, 1993) ودراسة أليكساندر (Alexander, 1995) . ودراسة جروس (Gross, 1997) ، مما يشيرإلى الحاجة لمزيد من البحث لمعرفة أي من هاتين الاستراتيجيتين تعدُّ الأفضل لتنمية الدافعية للتعلم، وتطوير تقدير ذات أقوى لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين مروا بخبرة التسريع (تخطي الصفوف) من الأول حتى الثامن الأساسي في جميع مدارس المملكة، منذ البدء بتطبيق برنامج التسريع عام ١٩٩٧م، والطلبة الذين التحقوا بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٨٢) طالباً وطالبة، موزعين في مجموعتين، مجموعة الطلبة المسرعين، ومجموعة الطلبة الملتحقين في مدارس الملك عبدالله للتميز. وقد بلغ عدد عينة المسرعين « واحداً وتسعين « طالباً وطالبة (٤٥ ذكوراً،٤٦ إناثاً) في صفوف المرحلة الأساسية العليا من الصف السابع وحتى العاشر، ممن أمكن الوصول إليهم في محافظات عمان والزرقاء والرصيفة والمفرق وإربد وعجلون والكرك (الجدول رقم ١) . وبلغ عدد عينة الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين يتعرضون لبرامج إثرائية في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز «واحداً وتسعين» طالباً وطالبة (٤٥ذكوراً، و٤٦ إناثاً) ، اختيروا بطريقة عشوائية من بين الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بمدارس الملك عبد الله للتميز في إربد والسلط، من الصفوف السابع والثامن والتاسع (الجدول رقم٢) .

الجدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة من المسرعين حسب المحافظة والمستوى الصفي والجنس.

المحافظة	الصف								المجموع
	السابع		الثامن		التاسع		العاشر		
	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	
عمان	٧	٧	١١	١٤	٤	١	٥	٧	٥٦
الزرقاء والرصيفة	١	١	٤	٢		١		١	١٠
اربد	١	٢	٢	٣	٢		١	١	١٢
البلقاء	١		١	١					٢
الكرك		١			٢	٢	١		٦
المفرق		١	٢						٣
عجلون					١	١			٢
مجموع اناث		١٢		٢٠		٥		٩	٤٦
مجموع ذكور	١٠		١٩		٩		٧		٤٥
المجموع الكلي	٢٢		٣٩		١٤		١٦		٩١

الجدول (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة من الطلبة الذين يتعرضون لبرامج إثرائية
في مدارس الملك عبدالله الثاني حسب المدرسة والمستوى الصفي والجنس.

المدرسة	الصف						المجموع
	السابع		الثامن		التاسع		
	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	
مدرسة الملك عبد الله الثاني/ إربد	٨	٨	١٠	١١	٥	٥	٤٧
مدرسة الملك عبد الله الثاني/ السلط	٧	٧	٥	٥	١٠	١٠	٤٤
مجموع اناث		١٥		١٦		١٥	٤٦
مجموع ذكور	١٥		١٥		١٥		٤٥
المجموع الكلي	٣٠		٣١		٣٠		٩١

أدوات الدراسة:

◄ أولاً- مقياس الدافعية للتعلم:

قام الباحثان ببناء مقياس الدافعية للتعلم لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية العليا، وقد اعتمدا في ذلك على مراجعة الأدب، **والدراسات ذات العلاقة**

بموضوع دافعية التعلم ومنها:

♦ **دراسة قطامي** (١٩٩٣) بعنوان: «الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان». وقد استخدم الباحث، لتحقيق أهداف دراسته، مقياس الدافعية للتعلم المدرسي الذي طوره كوزيكي وانتوستل . (Kozeki & Entwistle) بعد أن قام بتعريبه وتطويره وإضافة بعض الفقرات إليه، ثم استخراج دلالات الصدق والثبات للصورة الأردنية المعربة للمقياس، ويتضمن هذا المقياس ثلاثة مجالات هي: ١- المجال العاطفي ٢- المجال المعرفي ٣- المجال الخلقي.

♦ **دراسة الغرايبة**، (١٩٩٦) بعنوان: «أثر الجنس والعمر في الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا»، حيث طوَّرت الباحثة استبانة لقياس الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تتكون من ٣٦ فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: المجال الانفعالي، والمجال المدرسي والمجال الأسري، ثم استخرجت الباحثة دلالات الصدق والثبات لهذه الأداة.

♦ **مقياس هارتر** (Harter) للتوجه الدافعي المطور عام (١٩٨١) الذي يقيس الدافعية الداخلية مقابل الدافعية الخارجية لطلبة المرحلة الأساسية، وتتألف محتويات الدافعية من ثلاثة مقاييس فرعية هي:

- التحدي مقابل العمل السهل.
- الفضول مقابل إرضاء المعلم.
- الاستقلالية مقابل الاعتماد على المعلم (Lapper, Iyenger,Corpus, 2005).

♦ **استراتيجيات تنظيم الدافعية الأكاديمية لولترز وبرنتريش وكارابنيك** (Wolters, Pintrich & Karabenick, 2003) وتتضمن الحديث مع الذات حول الإتقان، والتفكير بالعمل كمتعة، والحديث مع الذات فيما يتعلق بمقارنة الأداء مع الأقران، وحديث الذات حول تحسين الأداء المدفوع بدوافع خارجية، والتتابع والاستمرارية الذاتية لإكمال المهمة، وتنظيم البيئة والظروف المحيطة التي تساعد على الدراسة.

بعد استعراض فقرات المقاييس السالفة الذكر والمراجع والدراسات العلمية المرتبطة بموضوع الدافعية للتعلم والأخذ بآراء المحكمين، تمكن الباحثان من جمع أربع وسبعين فقرة موزّعة على مجالين هما: مجال الدافعية الداخلية ومجال الدافعية الخارجية.

أ. **مجال الدافعية الداخلية: ويتألّف من خمسة أبعاد هي:**

- **التحدي**: ويقيس هذا البعد تفضيل الطالب للعمل المدرسي الذي يتحدى قدراته،

مقابل تفضيل المهمات التي يمكن إنجازها بنجاح مع بذل قليل من الجهد، ويتضمن هذا البعد ست فقرات، ثلاث منها سلبية.

- **الفضول**: وتقيس فقرات هذا البعد المدى الذي يكون فيه السلوك مدفوعاً بالفضول أو الاهتمام مقابل الرغبة في إرضاء المعلم، أو الحصول على درجات جيدة. ويتضمن هذا البعد ثماني فقرات، ثلاث منها سلبية.

- **الإستقلالية**: وتقيس فقرات هذا البعد، تفضيل إتقان المادة الأكاديمية باستقلالية، مقابل الإعتماد الكبير على توجيهات المعلم. ويتكون هذا البعد من ست فقرات، ثلاث منها سلبية.

- **مستوى الرضا الذاتي**: ويقيس هذا البعد شعور الطالب تجاه أداء الواجبات المدرسية، ومدى استمتاعه ورضاه عن العمل المدرسي، ويتكون هذا البعد من ثماني فقرات، أربع منها سلبية.

- **مستوى الطموح**: ويقيس هذا البعد مدى شعور الفرد بفاعليته في تحقيق ما يريد إنجازه من خلال أدائه في العمل المدرسي، ويتكون هذا البعد من ثماني فقرات، ثلاث منها سلبية.

ب. مجال الدافعية الخارجية: ويتألّف من أربعة أبعاد هي:

- **الإدارة المدرسية**: ويقيس هذا البعد اتجاهات الطالب نحو القوانين والأنظمة التي تفرضها الإدارة المدرسية، وما تقدمه من تعزيزات لتحفيز الطلبة وتشجيعهم، ويتألف هذا البعد من ثماني فقرات ثلاث منها سلبية.

- **المعلم**: ويقيس هذا البعد مدى تأثير أسلوب المعلم وشخصيته على أداء الطالب ودافعيته للتعلم، ويتكون هذا البعد من خمس فقرات اثنتان منها سلبية.

- **الأقران**: ويتضمن هذا البعد فقرات تتعلق بعلاقة الطالب بزملائه ومشاعره واتجاهاته نحوهم، ومدى تأثيرها على دافعيته للتعلم، ويتكون هذا البعد من إحدى عشرة فقرة، أربع منها سلبية.

- **الأهل**: ويقيس هذا البعد مشاعر الطالب نحو والديه وإخوته وعلاقته بهم، ومدى تأثير اهتمامهم بمشاعره ومشكلاته الدراسية وتقديم التعزيزات له واتصالهم بالإدارة والمعلمين إضافة إلى تأثير الأخوة على دافعيته للتعلم. ويتآلف هذا البعد من أربع عشرة فقرة ست منها سلبية.

صدق الأداة وثباتها:

استخرجت دلالات صدق البناء للأداة باستخدام طريقتين، **وذلك للوصول إلى مؤشرات صدق كافية وهي:**

مؤشر صدق المحتوى:

للتأكد من صدق المحتوى للأداة عرضت على ثمانية محكمين من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة عمان العربية، والجامعة الأردنية، المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد والتربية الخاصة، حيث أجرى المحكمون بعض التعديلات على فقرات المقياس، وقد أخذ الباحثان بهذه التعديلات. وقد اعتبر هذا الإجراء مؤشراً على صدق بناء الأداة

مؤشر الصدق التميزي:

طبقَّ الباحثان المقياس على عينة مكونة من (١٢٠) طالباً وطالبة في الصفوف السابع وحتى العاشر (٦٠ ذكوراً، ٦٠ إناثاً) من الطلبة العاديين في مدارس مديرية عمان الثانية (مدرسة ضاحية الرشيد الشاملة للبنات، ومدرستي ابن العميد الأساسية وأبو فراس الحمداني الأساسية للذكور/ تلاع العلي) ، بهدف معرفة ارتباط الدافعية للتعلم بالتحصيل في الفئات العمرية المختلفة للصفوف من السابع وحتى العاشر.

وقد حُسب معامل ارتباط درجات الدافعية للتعلم مع درجات تحصيل الطلبة (معدلهم التراكمي في الفصل الأول من السنة الدراسية ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧، للدلالة على الصدق التمييزي لمقياس الدافعية للتعلم، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٣٩٤) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٠١) ، وللتأكد من ذلك، اُستخدم اختبار «ت» لفحص الفروق بين فئتي الطلبة في الربع الأول من التحصيل (أدنى ٢٥٪ من الطلبة حسب درجات التحصيل) والربع الرابع من التحصيل (أعلى ٢٥٪ من الطلبة حسب درجات التحصيل) ، وقد تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية للتعلم بين هاتين الفئتين، حيث بلغت قيمة (ت) ٤,٤٨، وبلغ متوسط الدافعية للتعلم لدى الطلبة مرتفعي التحصيل (٣. ٩٤) ، وللطلبة متدني التحصيل (٣,٦١) والجدول (٣) يبين هذه النتائج.

الجدول (٣)

اختبار ت لفحص الفروق بين فئتي الطلبة في الربع الأول والربع الرابع من التحصيل.

مستوى التحصيل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أدنى ٢٥٪ من الطلبة	٣,٦١	٠,٣٠		
أعلى ٢٥٪ من الطلبة	٣,٩٤	٠,٢٦	– ٤,٤٨	٠,٠٠

وللتحقق من ثبات مقياس دافعية التعلم، حُسب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، وقد بلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس (٠,٨٠)، ويعدُّ هذا المعامل مرتفعاً ومقبولاً لأغراض هذه الدراسة.

إجراءات تصحيح المقياس:

حُولت استجابات الطلبة على فقرات مقياس الدافعية للتعلم (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة)، إلى الدرجات الآتية على التوالي (٥، ٤، ٣، ٢، ١) **وقد عكست الدرجات للفقرات ذات الصياغة السلبية كالآتي:** (موافق بشدة ١، موافق ٢، محايد ٣، معارض ٤، معارض بشدة ٥). وبذلك تكون الدرجة الكلية على هذا المقياس قد تراوحت ما بين (٧٢– ٣٧٠) درجة. ثم حُسب مجموع الدرجات لكل فرد من أفراد العينة لقياس مستوى دافعيته للتعلم.

◄ ثانياً- مقياس تقدير الذات:

للتعرف إلى مستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة الحالية، اُستخدم مقياس تقدير الذات للأعمار من (١٣– ١٧) الذي طوره الخطيب (٢٠٠٤) للبيئة الأردنية. وقد تكون هذا المقياس في الأصل من ثمانين فقرة يجيب الطالب عنها بنعم أو لا، بواقع عشر فقرات لكل بعد من الأبعاد الثمانية. وبني هذا المقياس أساساً على تعريف برادون «Bradon» لتقدير الذات حيث عرفه: «بأنه اعتقاد الفرد بأنه ذو فعّالية وذو قيمة في الحياة»، **وقد تمثل تقدير الذات في هذا الإطار ببعدين رئيسين هما:** الفعالية، والقيمة.

أ. **بعد الفعالية:** ويشير إلى الدرجة التي يشعر بها الفرد بفاعليته في تحقيق ما يريد إنجازه وذلك من خلال ما يقوم به من أفعال، ومدى فعالية هذه الأفعال وانسجامها مع أدائه، **ويتضمن هذا البعد أربعة أبعاد فرعية هي:**

- **الكفاءة:** يشير إلى شعور الفرد بأن لديه القدرة على تحقيق أهدافه وإنجاز المهمات المطلوبة منه، وأن لديه القدرة على التفكير واتخاذ القرارات.

- **القوة الشخصية أو التأثير**: ويشير إلى شعور الفرد بأنه يمتلك، نقاط قوة تمكنه من التأثير بالآخرين وببيئته المحيطة والأحداث التي يعيشها وبشكل يشعره بالكفاءة.

- **ضبط الذات**: يشير إلى كيفية إدراك الفرد واستيعابه للعلاقة بين أفعاله ونتائج هذه الأفعال، كما يعكس كيفية عزو الفرد لأسباب نجاحه وفشله.

- **الوظيفة الجسمية**: يشير إلى شعور الفرد تجاه بنيته الجسمية وتصوراته حول صحته وإمكاناته الجسمية وقوته، ومدى ملاءمة جسمه وصحته للمشاركة في النشاطات التي تحتاج إلى جهد بدني.

ب. بعد القيمة: يشير إلى إحساس الفرد بقيمته من خلال تفاعله مع الآخرين وإلى طبيعة شعوره تجاههم، **ويتضمن هذا البعد أربعة أبعاد فرعية**:

- **التقبل**: يشير إلى شعور الفرد بأنه يستحق الحب ومقبول من الآخرين.

- **محبة الآخرين**: يشير إلى مدى امتلاك الفرد لمشاعر الحب نحو الآخرين، وإلى المدى الذي يسلك فيه هذا الفرد بطرق تتمثل فيها رغبته في التعامل معهم وتقديم المساعدة لهم.

- **تقبل الذات الأخلاقية**: يشير هذا البعد إلى شعور الفرد بأن سلوكه ينسجم مع معتقداته، ومبادئه وأفكاره.

- **المظهر الجسمي**، ويشير إلى شعور الفرد تجاه مظهره الجسمي، وشكله الخارجي، وتصوراته حول هذا الشكل والمظهر.

دلالات صدق المقياس وثباته:

استخرج الخطيب (٢٠٠٤) دلالات صدق المقياس وثباته من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (٢٩١٨) طالباً وطالبة (١٤٥٧ إناث، ١٤٦١ ذكور) . **وقد شملت مؤشرات الصدق ما يأتي**:

١. استخرجت دلالات صدق المقياس باشتقاق دلالات صدق البناء، وقد استخدمت أكثر من طريقة للوصول إلى مؤشرات كافية دالة على صدق البناء للمقياس وهي:

- **الصدق الظاهري**: حيث طوِّر المقياس بناء على إطار مفاهيمي محدد، وعُرفت أبعاده وعُرِّفت إجرائياً، ولقد حكمت هذه الأبعاد لمعرفة مصداقية الأبعاد الفرعية وشموليتها في قياس كل بعد من أبعاد المقياس، كما حكمت الفقرات لمعرفة مدى ملاءَمة قياس كل منها للبعد الذي تنتمي إليه. وعُدَّت هذه الإجراءات مؤشرات صدق بناء للمقياس

- **الصدق التمييزي**: تنمو سمة تقدير الذات مع تقدم الفرد في العمر، ويعدُّ المقياس صادقاً إذا نجح في التمييز بين تقدير الذات لفئات عمرية متعاقبة. وللتوصل لدلالات

الصدق التمييزي للمقياس أُجري تحليل التباين الثلاثي لتقدير الذات وفق الفئات العمرية (١٣، ١٥، ١٧) وجنس الطلبة (ذكور، إناث) ، واستخدم الإحصائي شيفي لمعرفة بين أي من المستويات العمرية حدثت الفروق، وقد أظهرت نتائج تحليل التباين الثلاثي وقيم الإحصائي شيفيه، أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين الفئات العمرية المختلفة ولصالح الفئات العمرية الأكبر، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيةً بين الذكور والإناث، وعدم وجود أثر للتفاعل بين متغيري الجنس والعمر في تقدير الذات.

- استخرجت معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية للمقياس ومع بعضها بعضاً، وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا مؤشر إضافي على أن الأبعاد الفرعية تنسجم مع ما يقيسه المقياس ككل.
- أجري التحليل العاملي لفقرات المقياس باستخراج المكونات الأساسية، وتدوير المحاور الناتجة على محاور مماثلة، وقد اتضح من خلال التحليل تطابق العوامل المستخرجة من التحليل العاملي مع العوامل التي اعتمدت أصلاً في بنائه.

٢. استخرجت دلالات ثبات الأداة بحساب معاملات الاستقرار بإعادة التطبيق على العينة نفسها ، وكان معامل الثبات المستخرج (الاستقرار ٠,٧٩) كما أُستخرج معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة «كرونباخ ألفا» وكان قيمته (٠,٨١) وعُدت هذه دلالات ثبات مقبولة للمقياس.

ولأغراض تنفيذ هذه الدراسة تأكد الباحثان من صدق هذا المقياس بعرضه على ثمانية محكمين من أساتذة علم النفس التربوي والإرشاد والتربية الخاصة في جامعة عمان العربية والجامعة الأردنية بغرض الحكم على مدى مناسبته لتحقيق أغراض هذه الدراسة. حيث أشاروا بحذف ثمانٍ من الفقرات لعدم مناسبتها، وإجراء بعض التعديلات اللغوية الطفيفة، واعتماده كمقياس صالح لقياس مستوى تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وقد أصبح المقياس بعد التعديل مكوناً من إثنتين وسبعين فقرة (٤٧ فقرة إيجابية و٢٥ فقرة سلبية) .

وللتحقق من ثبات الأداة حُسب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) بتطبيق الأداة على عينة مكونة من (١٢٠) طالبا وطالبة، في الصفوف من السابع وحتى العاشر (٦٠ ذكورا، ٦٠ إناثاً) من الطلبة العاديين في ثلاث مدارس من مديرية عمان الثانية (مدرسة ضاحية الرشيد الثانوية للبنات، ومدرسة ابن العميد الأساسية، ومدرسة ابو فراس الحمداني الأساسية للذكور/ تلاع العلي) ، وقد بلغ معامل ثبات الإتساق الداخلي للمقياس (٠,٨٥) ، وهو معامل مرتفع، ويعدُّ مقبولاً لأغراض هذه الدراسة.

طريقة التصحيح:

أعطيت الإجابة «نعم» درجة واحدة وأعطيت الإجابة «لا» صفراً للفقرات ذات الصياغة الإيجابية، وعكست الدرجات للفقرات ذات الصياغة السلبية، وبذلك تراوحت الدرجة الكلية على المقياس مابين (صفر- ٧٢) درجة. ثم حسب مجموع الدرجات لكل فرد من أفراد العينة بهدف قياس مستوى تقدير الذات لديه.

إجراءات الدراسة:

♦ بنى الباحثان مقياس الدافعية للتعلم، واختارا مقياس تقدير الذات للأعمار من (١٣- ١٧) سنة، المطور للبيئة الأردنية من قبل الخطيب (٢٠٠٤) . ثم تحقق الباحثان من دلالات الصدق والثبات لهذين المقياسين.

♦ حُدد أفراد الدراسة، وقد اتبع الباحثان الإجراءات الاتية لتحديد عينة الطلبة المسرعين:

- بعد الحصول على موافقة إدارة البحث والتطوير التربوي في وزارة التربية والتعليم، أُرسل كتاب تسهيل مهمة إلى جميع مديريات التربية والتعليم في المملكة، والتي قامت بدورها بتزويد الباحثين بكتاب موجه لمديري ومديرات المدارس التابعة لها.

- الحصول على قائمة بأسماء الطلبة الذين كانوا قد رشحوا للتسريع. بناء على المعايير المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم، من قسم الموهوبين في الوزارة، والتي تحتوي على أسماء الطلبة المرشحين للتسريع منذ عام (١٩٩٩) حتى عام (٢٠٠٧م) ، موزعين وفق المديريات والمدارس التابعة لها وسنة التسريع، وقد بلغ عددهم (٥٤٠) طالباً وطالبة.

- اجراء اتصالات مع جميع المدارس التي تضم هؤلاء الطلبة، حيث وجد أن معظم الطلبة المرشحين في القائمة لم يُسرَّعوا فعلياً. أما الطلبة الذين سرِّعوا فعلياً، فكثير منهم كانوا قد انتقلوا إلى مدارس أخرى، وقد تمّ تتبعهم من خلال مدارسهم التي تم سُرِّعوا فيها، وأمكن تحديد مدارس «٩١» طالباً وطالبة منهم في الصفوف من السابع وحتى العاشر، منتشرين في مدارس مديريات التربية في محافظة عمان والزرقاء والرصيفة والمفرق وإربد وعجلون والبلقاء والكرك.

- زيارة المدارس التي تحتضن الطلبة المسرَّعين ولقاؤهم بشكل فردي، و توضيح سبب الالتقاء بهم، والتأكيد على أن الغرض هو إجراء دراسة علمية فقط تعود لصالح الطلبة الموهوبين والمتفوقين. ثم توضيح طريقة تعبئة المقاييس، والإجابة على استفساراتهم

حول فهمهم للفقرات طوال مدة التطبيق مع التأكيد على أن يبذلوا قصارى جهدهم للإجابة بأقصى درجة من الموضوعية والدقة. وقد استغرق التطبيق على عينة الطلبة المسرعين مدة شهرين.

أما أفراد عينة الطلبة الذين يتعرضون لبرامج إثرائية في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، فقد تمت زيارة مدرسة إربد ومدرسة السلط، حيث اختير أفراد العينة عشوائياً بحيث يماثلون أفراد عينة المسرعين من حيث العدد والجنس والعمرالزمني، وذلك بمساعدة الإدارة والمرشدين في تلك المدارس، ثم طُبِّقت أدوات الدراسة عليهم. وقد كان التطبيق يجري بشكل جمعي بعد توضيح الهدف من الدراسة، وإعطاء فكرة حول طريقة تعبئة المقاييس. والتأكيد على تعبئة صفحة البيانات الشخصية والمعدلات التراكمية. والتأكيد على ضرورة الإجابة بشكل جدي وبدقة وموضوعية إلى أقصى درجة ممكنة، وقد استغرق التطبيق لهذه العينة مدة يومين.

- بعد ذلك، فُرِّغت إجابات الطلبة وإدخالها إلى الحاسوب وإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة.

منهج الدراسة:

أتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للتعرّف إلى أثر برامج التسريع، والإثراء التربوي على متغيرات الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة، كما اُستخدم (اختبار– ت) للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى أفراد الدراسة الذكور والإناث المسرعين والملتحقين ببرامج الإثراء

النتائج:

◄ للإجابة عن السؤال الأول: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha <$ ٠,٠٥) في مستوى الدافعية للتعلم بين الطلبة الموهوبين المسرعين وأقرانهم الذين يتعرضون لبرامج إثرائية؟** حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية لمستوى الدافعية للتعلم بشكل عام، ولمجالي الدافعية الداخلية والخارجية وأبعادهما الفرعية للطلبة الذين تعرضوا لبرنامج التسريع، والذين تعرضوا لبرنامج الإثراء، واستخدم اختبار (ت) لفحص الفروق بينهما، والجدول (٤) يبين ذلك.

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدافعية للتعلم واختبار (ت) لفحص دلالة الفروق حسب البرنامج

	إثراء		تسريع		قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الدافعية للتعلم	٢٦٢,٧١	٢٣,٦٨	٢٧٦,٣٨	١٥,١٥	٤,٦٤	١٨٠	٠,٠٠٠
مجال الدافعية الداخلية	١٢٢,٨٩	١١,٠٨	١٢٨,٦٩	٧,٣٦	٤,١٦	١٨٠	٠,٠٠٠
التحدي	٢٠,٧٠	٤,٢٦	٢٢,٨١	٢,٨٦	٣,٩٢	١٨٠	٠,٠٠٠
الفضول	٣٠,٠٣	٤,١٨	٣٢,٢٣	٢,٩٦	٤,٠٩	١٨٠	٠,٠٠٠
الاستقلالية	١٧,٩١	٢,٥٧	١٨,٦٥	٢,٤٤	١,٩٨	١٨٠	٠,٠٤٩
مستوى الرضا الذاتي	٢٥,٠٩	٣,١٣	٢٥,٤٣	٢,٠٢	٠,٨٧	١٨٠	٠,٣٨٤
مستوى الطموح	٢٩,١٥	٣,٠٢	٢٩,٥٧	٢,٧١	٠,٩٨	١٨٠	٠,٣٢٨
مجال الدافعية الخارجية	١٤٣,٥٢	١٤,٣٨	١٥١,٣٢	١٠,١٤	٤,٢٣	١٨٠	٠,٠٠٠
الإدارة المدرسية	٢٩,٩٥	٥,١٢	٣٣,٩٦	٣,٥٩	٦,١٢	١٨٠	٠,٠٠٠
المعلم	١٩,٠١	٢,٥٩	١٩,٢٥	١,٩٣	٠,٧١	١٨٠	٠,٤٧٦
الأقران	٣٦,٦٣	٤,٣٦	٣٧,٨٦	٤,٣٠	١,٩٢	١٨٠	٠,٠٥٧
الأهل	٥٧,٩٣	٧,٤٣	٦٠,٢٥	٥,٦٩	٢,٣٦	١٨٠	٠,٠١٩

تبين من نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في مستوى الدافعية للتعلم للطلبة الموهوبين، الذين تعرضوا لبرنامج التسريع وأقرانهم الذين التحقوا ببرامج إثرائية، أنَّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للدافعية للتعلم ($\alpha <$ ٠,٠٥) ، فقد بلغت قيمة ت (٤,٦٤) ، وبينت المتوسطات الحسابية أن هذا الفرق كان لصالح الطلبة الموهوبين الذي تعرضوا لبرامج التسريع، حيث بلغ مستوى الدافعية للتعلم لديهم (٢٧٦,٣٨) بانحراف معياري (١٥,١٥) ، في حين بلغ مستوى الدافعية للتعلم للطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرامج إثرائية (٢٦٢,٧١) بانحراف معياري (٢٣,٦٨) .

وقد بينت نتائج اختبار (ت) ان هناك فرقا ذا دلالة احصائية (α < ٠,٠٥) في مجال الدافعية الداخلية، فقد بلغت قيمة ت (٤,١٦) ، وبينت المتوسطات الحسابية أن هذا الفرق كان لصالح الطلبة الموهوبين الذي تعرضوا لبرامج التسريع، حيث بلغ مستوى الدافعية الداخلية لديهم (١٢٨,٦٩) بانحراف معياري (٧,٣٦) ، في حين بلغ مستوى الدافعية الداخلية للطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرامج إثرائية (١٢٢,٨٩) بانحراف معياري (١١,٠٨) . كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α < ٠,٠٥) في أبعاد الدافعية الداخلية الفرعية: التحدي والفضول والاستقلالية، وبينت المتوسطات الحسابية أن جميع هذه الفروق كانت لصالح الطلبة المسرعين، حيث كانت متوسطات الطلبة في هذه الأبعاد الفرعية أعلى لدى الطلبة المسرعين من الطلبة الملتحقين في برنامج الإثراء. وتبين من نتائج اختبار (ت) عدم وجود فروق في البعدين الفرعيين لمجال الدافعية الداخلية وهما بعدي: مستوى الرضا الذاتي، و مستوى الطموح.

كما بينت نتائج اختبار (ت) أن هناك فرقا ذا دلالة احصائية (α < ٠,٠٥) في مجال الدافعية الخارجية، فقد بلغت قيمة ت (٤,٢٣) ، وبينت المتوسطات الحسابية أن هذا الفرق كان لصالح الطلبة الموهوبين الذي تعرضوا لبرامج التسريع، حيث بلغ مستوى الدافعية الخارجية لديهم (١٥١,٣٢) بانحراف معياري (١٠,١٤) ، في حين بلغ مستوى الدافعية الخارجية للطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرامج إثرائية (١٤٣,٥٢) بانحراف معياري (١٤,٣٨) . كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α < ٠,٠٥) في بعدي الدافعية الخارجية الفرعيين: الإدارة المدرسية والأهل، وبينت المتوسطات الحسابية أن هذه الفروق كانت لصالح الطلبة المسرعين، حيث كانت متوسطات الطلبة في مجال الدافعية الخارجية، وبعدي الإدارة المدرسية والأهل أعلى لدى الطلبة المسرعين من الطلبة الملتحقين في برنامج الإثراء، وتبين من نتائج اختبار (ت) عدم وجود فروق في بعدي المعلم والأقران من أبعاد الدافعية الخارجية.

◄ وللإجابة عن السؤال الثاني: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α < ٠,٠٥) في مستوى التحصيل الدراسي بين الطلبة الموهوبين المسرعين وأقرانهم الذين يتعرضون لبرامج إثرائية؟** حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعدل التراكمي الفصلي للطلبة المسرعين، والذين تعرضوا لبرنامج الإثراء، واستُخدم اختبار (ت) لفحص الفروق بينهما، والجدول (٥) يبين ذلك.

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعدل التراكمي الفصلي للعام الدراسي (٢٠٠٦- ٢٠٠٧) واختبار (ت) لفحص دلالة الفروق حسب البرنامج

	إثراء	تسريع	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	٩٠,١٦	٩٢,٠٣	٢,٣١٨	١٨٠	٠,٠٢٢
الانحراف المعياري	٤,٨٨	٥,٨٧			

تبين من نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في المعدل التراكمي الفصلي للطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرنامج التسريع وأقرانهم الذين يتعرضون لبرامج إثرائية أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية ($\alpha <$ ٠,٠٥) ، فقد بلغت قيمة (ت) (٢,٣١٨) ، وبينت المتوسطات الحسابية أن هذا الفرق كان لصالح الطلبة الموهوبين الذي تعرضوا لبرامج التسريع، حيث بلغ متوسط المعدل التراكمي الفصلي لديهم (٩٢,٠٣) بانحراف معياري (٥,٨٧) ، في حين بلغ متوسط المعدل التراكمي الفصلي للطلبة الموهوبين الذي تعرضوا لبرامج إثرائية (٩٠,١٦) بانحراف معياري (٤,٨٨) .

◄ وللإجابة عن السؤال الثالث: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha <$ ٠,٠٥) في مستوى تقدير الذات بين الطلبة المسرعين وأقرانهم الذين يتعرضون لبرامج إثرائية؟** حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقدير الذات بشكل عام ولمجاليه وأبعادهما الفرعية للطلبة الذين تعرضوا لبرنامج التسريع والذين تعرضوا لبرنامج الإثراء، واستخدم اختبار (ت) لفحص الفروق بينهما، والجدول (٦) يبين ذلك.

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير الذات واختبار (ت) لفحص الفروق حسب البرنامج

	إثراء		تسريع		قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
تقدير الذات	٥٦,٥٨	٩,٠٣	٥٩,٢٤	٧,٤٢	٢,١٥	١٧٧	٠,٠٣٣
مجال الفاعلية	٢٨,١٠	٤,٩٥	٢٩,٩٠	٣,٩٧	٢,٦٨	١٧٧	٠,٠٠٨
الكفاءة	٧,٣٤	١,٤٢	٧,٨٢	١,١٦	٢,٤٥	١٧٧	٠,٠١٥
القوة الشخصية أو التأثير	٧,٧٤	١,٧٩	٨,١٣	١,٦٩	١,٥١	١٧٦	٠,١٣٤
ضبط الذات	٤,٦١	١,٦١	٥,٢٤	١,٤١	٢,٧٧	١٧٧	٠,٠٠٦

	إثراء		تسريع		قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الوظيفة الجسمية	٨,٥٨	١,٨٥	٨,٧١	١,٦٩	٠,٤٧	١٧٦	٠,٦٤٢
مجال القيمة	٢٨,٤٨	٤,٥٢	٢٩,٣٤	٤,٠٢	١,٣٤	١٧٧	٠,١٨١
التقبل	٨,٢٨	١,٥٣	٨,٦٧	١,٤٦	١,٧٧	١٧٧	٠,٠٧٨
محبة الآخرين	٧,٧١	١,٥٢	٧,٩٤	١,٣٦	١,٠٨	١٧٧	٠,٢٨٣
تقبل الذات الأخلاقية	٨,٣٧	١,٥٤	٨,٣١	١,٥٢	٠,٢٣	١٧٧	٠,٨٢٠
المظهر الجسمي	٤,١٧	١,١٧	٤,٤٠	٠,٩٤	١,٤٨	١٧٦	٠,١٤٠

تبين من نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في مستوى تقدير الذات الكلي للطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرنامج التسريع وأقرانهم الذين يتعرضون لبرامج إثرائية، أنَّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية ($\alpha <$ ٠,٠٥)، فقد بلغت قيمة ت (٢,١٥)، وبينت المتوسطات الحسابية أنَّ هذا الفرق كان لصالح الطلبة الموهوبين الذي تعرضوا لبرامج التسريع، حيث بلغ مستوى تقدير الذات لديهم (٥٩,٢٤) بانحراف معياري (٧,٤٢)، في حين بلغ مستوى تقدير الذات للطلبة الموهوبين الذين يتعرضون لبرامج إثرائية (٥٦,٥٨) بانحراف معياري (٩,٠٣). كما بينت نتائج اختبار ت أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ($\alpha <$ ٠,٠٥) في مجال الفاعلية، فقد بلغت قيمة ت (٢,٦٨)، وبينت المتوسطات الحسابية أنَّ هذا الفرق كان لصالح الطلبة الموهوبين الذي تعرضوا لبرامج التسريع، حيث بلغ مستوى درجة الفاعلية لديهم (٢٩,٩٠) بانحراف معياري (٣,٩٧)، في حين بلغت درجة الفاعلية للطلبة الموهوبين الذين يتعرضون لبرامج إثرائية (٢٨,١٠) بانحراف معياري (٤,٩٥). وتبين أيضا أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية ($\alpha <$ ٠,٠٥) في بعدي الكفاءة وضبط الذات من أبعاد مجال الفاعلية لصالح الطلبة الذين خضعوا لبرنامج التسريع حيث كانت متوسطاتهم على بعدي الكفاءة، وضبط الذات أعلى من الطلبة الذين خضعوا لبرنامج الإثراء، ولم يظهر أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في بعدي القوة الشخصية او التاثير، والوظيفة الجسمية. كما لم يظهر من نتائج اختبار (ت) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مجال القيمة، وجميع ابعاده الفرعية.

وللإجابة على السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha <$ ٠,٠٥) في مستوى الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين المسرعين، وأقرانهم الذين يتعرضون لبرامج إثرائية تعزى لاختلاف الجنس، حسبت

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، **واستخدم اختبار (ت) لفحص الفروق حسب اختلاف الجنس لكل متغير على حده:**

أولاً- الدافعية للتعلم:

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدافعية للتعلم واختبار ت لفحص الفروق حسب الجنس

	إثراء		تسريع		قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الدافعية للتعلم	٢٧٠,٠٤	١٧,٧٣	٢٦٩,٠٨	٢٣,٧٦	٠,٣١	١٨٠	٠,٧٥٦
مجال الدافعية الداخلية	١٢٥,٨٧	٨,١٨	١٢٥,٧٢	١١,٢٢	٠,١٠	١٨٠	٠,٩٢١
التحدي	٢١,٧٠	٣,٦٤	٢١,٨٢	٣,٩١	٠,٢٢	١٨٠	٠,٨٣٠
الفضول	٣١,٣٥	٣,٤٥	٣٠,٩٢	٤,٠٧	٠,٧٦	١٨٠	٠,٤٥١
الاستقلالية	١٨,٠١	٢,٥٧	١٨,٥٤	٢,٤٧	١,٤١	١٨٠	٠,١٦٠
مستوى الرضا الذاتي	٢٥,٤٧	٢,٤٣	٢٥,٠٥	٢,٨٠	١,٠٧	١٨٠	٠,٢٨٥
مستوى الطموح	٢٩,٣٤	٢,٣٩	٢٩,٣٩	٣,٢٧	٠,١٢	١٨٠	٠,٩٠٧
مجال الدافعية الخارجية	١٤٧,٩٧	١١,٢٦	١٤٦,٨٩	١٤,٥٢	٠,٥٦	١٨٠	٠,٥٧٩
الإدارة المدرسية	٣١,٩٨	٤,٥٠	٣١,٩٢	٥,١٨	٠,٠٧	١٨٠	٠,٩٤٢
المعلم	١٩,١٥	٢,٠٣	١٩,١٢	٢,٥١	٠,٠٨	١٨٠	٠,٩٣٥
الأقران	٣٦,٩٠	٤,٩١	٣٧,٥٧	٣,٧٧	١,٠٤	١٨٠	٠,٣٠١
الأهل	٥٩,٩٤	٥,٨١	٥٨,٢٨	٧,٤٠	١,٦٨	١٨٠	٠,٠٩٤

تبين من نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في مستوى الدافعية للتعلم للطلبة الموهوبين حسب الجنس عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha <$ ٠,٠٥)، فقد بلغت قيمة ت (٠,٣١١) ، وقد بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٢٧٠,٠٤) بانحراف معياري (١٧,٧٣) وبلغ المتوسط الحسابي للإناث (٢٦٩,٠٨) بانحراف معياري (٢٣,٧٦) . كما لم يظهر أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية (٠,٠٥ $< \alpha$) في مجالي الدافعية الداخلية والخارجية وجميع أبعادهما الفرعية حسب الجنس.

ثانياـ معدل التحصيل التراكمي الفصلي:

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعدل التحصيل التراكمي الفصلي واختبار (ت) لفحص الفروق حسب الجنس

	ذكر	أنثى	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	٨٩,٩٢	٩٢,٢٢	٢,٨٦١	١٨٠	٠,٠٠٥
الانحراف المعياري	٦,٤٩	٤,٠٥			

تبين من نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في متوسط المعدل التراكمي الفصلي للطلبة الموهوبين حسب الجنس وجود فرق ذي دلالة إحصائية (α > ٠,٠٥) ، حيث بلغت قيمة (ت) (٢,٨٦١) ، وقد تبين من المتوسطات الحسابية أنَّ هذا الفرق كان لصالح عينة الإناث، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهن (٩٢) بانحراف معياري (٤,٠٥) في حين بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٨٩,٩٢) بانحراف معياري (٦,٤٩) .

ثالثاـ تقدير الذات:

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير الذات واختبار (ت) لفحص الفروق حسب الجنس

	إثراء		تسريع		قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري			
تقدير الذات	٥٧,٤٩	٦,٩٨	٥٨,٣٠	٩,٥١	٠,٦٥	١٧٧	٠,٥١٩
مجال الفاعلية	٢٨,٩٠	٣,٧٦	٢٩,٠٩	٥,٢٥	٠,٢٨	١٧٧	٠,٧٨١
الكفاءة	٧,٦٦	١,٢١	٧,٥١	١,٤٢	٠,٧٨	١٧٧	٠,٤٣٨
القوة الشخصية أو التأثير	٧,٨٤	١,٦٩	٨,٠٣	١,٨٠	٠,٧٣	١٧٦	٠,٤٦٤
ضبط الذات	٥,٠٠	١,٣٦	٤,٨٥	١,٧٠	٠,٦٧	١٧٧	٠,٥٠٥
الوظيفة الجسمية	٨,٤٠	١,٧٩	٨,٨٩	١,٧١	١,٨٧	١٧٦	٠,٠٦٣
مجال القيمة	٢٨,٥٩	٣,٨٢	٢٩,٢١	٤,٦٩	٠,٩٦	١٧٧	٠,٣٣٦
التقبل	٨,٤٢	١,٣٧	٨,٥٣	١,٦٣	٠,٤٧	١٧٧	٠,٦٣٥
محبة الآخرين	٧,٧٥	١,٣٧	٧,٩٠	١,٥٢	٠,٧٠	١٧٧	٠,٤٨٦
تقبل الذات الأخلاقية	٨,٢٤	١,٤٨	٨,٤٤	١,٥٧	٠,٨٨	١٧٧	٠,٣٨٠
المظهر الجسمي	٤,١٨	١,١٤	٤,٣٩	٠,٩٨	١,٣٠	١٧٦	٠,١٩٥

تبين من نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في مستوى تقدير الذات للطلبة الموهوبين

حسب الجنس عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha < ٠,٠٥$)، فقد بلغت قيمة ت، (٠,٦٤٦) ، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقدير الذات لعينة الذكور (٥٧,٤٩) بانحراف معياري (٦,٩٨)، وبلغ المتوسط الحسابي لتقدير الذات لعينة الإناث (٥٨,٣٠) بانحراف معياري (٩,٥١) . كما لم يظهر أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في مجالي الفاعلية والقيمة وجميع أبعادهما الفرعية حسب الجنس.

مناقشة النتائج والتوصيات:

أولاً- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أنَّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية في الدرجة الكلية، في مستوى الدافعية للتعلم بين مجموعة الطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرنامج التسريع عن طريق تخطي الصفوف، وبين مجموعة الطلبة الموهوبين الذين يتعرضون لبرامج إثرائية، لصالح الطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرنامج التسريع. كما أظهرت النتائج أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية في مجال الدافعية الداخلية وفي أبعادها الفرعية: التحدي، والفضول والإستقلالية، وكذلك ظهر أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مجال الدافعية الخارجية وفي أبعادها الفرعية: الإدارة المدرسية، والأهل. وقد كانت جميع هذه الفروق لصالح الطلبة الذين تعرضوا لبرنامج التسريع. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن المناهج التي يتعرض لها الطلبة المسرَّعون هي المناهج المدرسية نفسها، حيث تكون الأهداف الأكاديمية واضحة ومحددة للطلبة، والتي قد تؤدي إلى تحقيق خططهم وطموحاتهم التربوية بوقت أسرع.

ويتفق هذا التفسير مع ما توصل إليه كوليك وكوليك (Kulik & Kulik)، حيث أظهرت نتائج أبحاثهما على مدى خمس وعشرين سنة حول الآثار المترتبة على التسريع. أن للتسريع آثاراً إيجابية طويلة المدى، وأن الطلبة الذين تخطوا الصفوف كانوا أكثر ميلاً للحصول على شهادات متقدمة. ويتفق هذا التفسير أيضاً مع نتائج دراسة بنبو ولوبنسكي وشيا وافتخاري- سنجاني (Benbow, Lubinski, Shea, & Eftechkhari- Sanjani,) 2000)، حيث أفاد أفراد عينة هذه الدراسة بأن أكثر الآثار المفيدة للتسريع قد انعكست على التخطيط التربوي، وأن هناك تأثيرات مهمة للتسريع على التخطيط المهني. وينسجم هذا التفسير كذلك مع نتائج دراسة المركز الوطني للموارد البشرية (٢٠٠٢) ، حيث أظهر أفراد العينة تفضيلات مهنية تتطلب استعدادات ودافعية عالية للدراسة والتحصيل، وهما مهنتا الطب والهندسة.

أما الطلبة الذين يتعرضون إلى البرامج الإثرائية، فيقع على عاتقهم عبء برامج موسعة ومكثفة تتطلب منهم بذل كثير في الجهد والانكباب على العمل وقتاً طويلاً، بدون أن تكون الأهداف جراء هذا الجهد المضني واضحة للطالب. وتؤيد دراسة العويضة (٢٠٠٢) هذا التفسير، حيث أشارت نتائجها إلى أن ثقل العبء الدراسي على الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين يتلقون برامج إثرائية في مدرسة اليوبيل يؤدي إلى حدوث مشكلات تكيفية لديهم وإلى تدني دافعيتهم للتعلم. ويتفق هذا التفسير مع تفسير ستانلي وبنبو (Stanley & Benbow, 1986) لمفاهيم الإثراء المختلفة في الممارسة العملية، **حيث قاموا بوصف أربعة أشكال مختلفة للإثراء في الممارسة العملية منها**:

- الانشغال الدائم بتكرار تعلم المهارات التي كانوا قد تعلموها سابقاً.
- تعلم محتوى لا علاقة له باهتمامات الطلبة الأكاديمية وأهدافهم التعليمية المستقبلية.
- التعرض لدراسة موضوعات ثقافة عامة مناسبة لجميع الطلبة، ولا علاقة لها بالتخطيط المستقبلي.
- المحتوى الأكاديمي ذو العلاقة بمجال تفوق الطالب في مستوى صفي أعلى، والذي يرفع من دافعية الطالب لتعلمه إذا ما سُجِّل له.

يبدو واضحاً أن نتائج الدراسات البحثية تشير إلى النتيجة التي توصلت إليها هذه الدراسة الحالية وتؤكدها وهي أن التسريع يعمل على زيادة دافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين بشكل أكبر مما تفعله البرامج الإثرائية.

وأشارت النتائج إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في بعدي مجال الدافعية الداخلية وهما: مستوى الرضا الذاتي، ومستوى الطموح. ويمكن تفسير ذلك بأن لدى جميع الطلبة الموهوبين سواء الذين تعرضوا إلى برامح التسريع، أو الذين يتعرّضون إلى برامج الإثراء، مستوى عالياً من الإلتزام والطموح والدقة في تقويم الذات أصلاً. فقد أورد " رينزولي " الدافعية ضمن المعايير التي تستخدم في التعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين منذ زمن بعيد.

وأظهرت النتائج ايضاً عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في بعدي المعلم والأقران من أبعاد الدافعية الخارجية. ويمكن تفسير هذه النتيجة فيما يتعلق ببعد أثر المعلم على دافعية التعلم أنّ لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين أهدافاً ودوافع تعلم داخلية ويتمتعون بقدر كبير من الاستقلالية والاعتماد على النفس. ويمكن تفسير عدم ظهور فرق في بعد الأقران، بأنّ الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين يتعرضون لكلا البرنامجين يتعلمون مع

زملاء يماثلونهم من حيث الأعمار العقلية، حيث يكون تأثير الأقران في هاتين الحالتين متساوياً.

ثانياً- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

تناول الباحثان متغير التحصيل من خلال المعدل التراكمي الفصلي للطلبة في جميع المواد في العام الدراسي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧. وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي الذي استخدم لفحص الفروق في التحصيل لدى الطلبة الذين تعرضوا لبرنامج التسريع وأقرانهم الذين يتعرضون لبرامج إثرائية، أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) وقد كان هذا الفرق لصالح الطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرنامج التسريع.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكد عليه أدب الموضوع، ونتائج الدراسات السابقة التي أجريت بهذا الصدد. حيث أكد ستانلي على أن البرامج الإثرائية الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين لا تلبي احتياجاتهم، إذ إنها مصممة لتستفيد منها فئة قليلة من الطلبة فقط. كما وجد كل من روجرز وكوليك (Rogers, 1991; Kulik & Kulik, 1984) في مراجعاتهما التحليلية الإحصائية لنتائج عدد كبير من الدراسات حول تأثير التسريع أن فوائد التسريع للطلبة الموهوبين والمتفوقين أكبر بكثير من فوائد الإثراء. وأن أداء الطلبة الموهوبين والمتفوقين المسرعين يتفوق على أداء الطلبة غير المسرعين المماثلين لهم من حيث العمر الزمني والقدرة العقلية إلى حد كبير. وذكروا بأنه عندما يقدم للطبة الموهوبين منهاج إثرائي، فإنهم يتفوقون على أقرانهم في الصفوف المختلفة بأربعة أو خمسة أشهر، وعندما يقدم لهم منهاج تسريعي، فإنهم يتفوقون على أقرانهم بسنة كاملة تقريباً.

ثالثاً- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية ($\alpha <$ ٠,٠٥) في مستوى تقدير الذات الكلي بين الطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرنامج التسريع وبين الطلبة الموهوبين الذين يتلقون برامج إثرائية لصالح الطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرنامج التسريع.

ويعود هذا الفرق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha <$ ٠,٠٥) في بُعديّ الكفاءة وضبط الذات من أبعاد مجال الفاعلية لصالح الطلبة المسرّعين، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha <$ ٠,٠٥) في بُعديّ القوة الشخصية أو التاثير، والوظيفة الجسمية، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha <$ ٠,٠٥) في مجال القيمة وجميع أبعاده

الفرعية. ويمكن تفسير هذه النتائج بأن الطلبة الذين سُرِّعوا يشعرون بالكفاءة والقدرة على تحقيق أهدافهم وإنجاز المهمات المطلوبة منهم بشكل أكبر من الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين يتعرّضون إلى برامج إثرائية، حيث لا تكون أهداف البرنامج واضحة لهم. كما أنّ الطلبة المسرّعين يدركون أنّ نجاحهم يتوقف على بذل مزيد من الجهد، وتخصيص وقت أطول للدراسة، كي يتمكنوا من تحقيق أهدافهم بوقت أسرع.

وتنسجم هذه النتيجة مع ما وجدته جروس (Gross) من خلال الدراسات العديدة التي أجرتها حول الموضوع. فقد وجدت في دراستها الطولية التي أجرتها عام (١٩٨٣ م) أن لدى بعض الطلبة من ذوي الموهبة العالية جداً الذين لم يسرعوا تقديرَ ذات متدنياً إلى حد كبير، بعكس أقرانهم الذين سُرِّعوا والذين يُظهرون مستويات عالية من تقدير الذات. وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما أظهرته دراسة كاترز (Katzer, 1993) بأن هناك تأثيراً ذا دلالة لنمط البرنامج التعليمي للطلبة الموهوبين على تقدير الذات. كما تتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما وجده أشتن (Ashton, 1994) من خلال دراسة الحالة المتعددة التي أجراها حول تخطّي الصفوف، حيث ذكر الأطفال أفراد الدراسة بأنهم شعروا بسعادة وثقة أكبر بعد خضوعهم للتسريع. وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما وجده جاجر (Jagger, 2000) في الدراسة التي أجراها حول تسريع موضوع دراسي واحد، حيث أظهرت نتائج دراسته أن لدى الطلبة المسرعين مستويات عالية من تقديرالذات.

رابعاً- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥ > α) في مستوى دافعية التعلم الكلي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين حسب الجنس. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥ > α) أيضاً في مجالي الدافعية الداخلية والخارجية وجميع أبعادهما الفرعية حسب الجنس. كما أظهرت نتائج التحليل الإحصائي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥ > α) في مستوى تقدير الذات الكلي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين حسب الجنس. كما أنه لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية > α) ٠,٠٥) في مجاليّ الفاعليّة والقيمة، وجميع أبعادهما الفرعية حسب الجنس.

أما نتائج التحليل الإحصائي المتعلقة بالتحصيل الدراسي، فقد أظهرت وجود فرق ذي دلالة إحصائية (٠,٠٥ > α) لصالح عينة الإناث. وقد تعزى هذه النتيجة إلى القيود الاجتماعية التي يفرضها المجتمع على الإناث في هذه المرحلة العمرية حيث تحدد الثقافة الاجتماعية علاقاتهن ، بينما تمنح الذكور حرية الحركة والتفاعل والاتصال، وتكوين

العلاقات المختلفة مما يصرف أنظارهم عن الدراسة بعض الشيء في حين تتفرغ الإناث للدراسة ومتابعة الواجبات المدرسية.

وبهذا تكون الدراسة الحالية قد أظهرت أن آثار برامج التسريع إيجابية بشكل أكبر من برامج الإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات. كما أظهرت نتائج هذه الدراسة أن تسريع الطلبة الموهوبين والمتفوقين لا يؤثر سلباً على النواحي النفسية المهمة في التعلم الصفي مثل: الدافعية للتعلم، وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين، ولا يؤثر سلباً على تحصيلهم الدراسي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

١. إجراء دراسات تتبعية طولية بهدف تتبع الطلبة الموهوبين والمتفوقين منذ ترشيحهم لبرامج التسريع والإثراء وخلال جميع المراحل الدراسية في المدرسة والجامعة، وبالتالي تحديد الآثار بعيدة المدى لهذه البرامج على الطلبة.

٢. إجراء دراسة تتعلق بالطلبة الذين رُشِّحوا لبرامج التسريع، ولكنهم لم يلتحقوا بها لمعرفة الأسباب واتخاذ الإجراءات المناسبة للحد من هذه الظاهرة، إضافة إلى معرفة أسباب انسحاب بعض الطلبة من البرامج قبل إتمامها.

٣. إجراء دراسة تتقصى أسباب تفوق الإناث في التحصيل الدراسي على الذكور، وأخذ هذه الأسباب بعين الاعتبار في إعداد برامج إرشادية للطلبة الموهبين والمتفوقين الذكور.

٤. استخدام برامج تسريعية في مدارس الموهوبين الخاصة بالإضافة إلى البرامج الإثرائية المقدمة وفقاً لاحتياجات الطلبة الفردية.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. الأحمدي، محمد (٢٠٠٥) . مشكلات الطلاب الموهوبين بالمملكة العربية السعودية وعلاقتها بعدد من المتغيرات. دراسة قدمت في المؤتمر العلمي الرابع لرعاية الموهوبين، الأردن، عمان، ٢٠– ١٨)) تموز.

٢. بقيعي، نافز (٢٠٠٤) . أثر برنامج تدريبي للمهارات فوق المعرفية في التحصيل والدافعية للتعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد، الأردن.

٣. توق، محي الدين وقطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن . (٢٠٠٣) أسس علم النفس التربوي. الطبعة الثالثة، الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٤. جروان، فتحي (٢٠٠٨) . الموهبة والتفوق والإبداع. الطبعة الثالثة، الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٥. الخطيب، بلال (٢٠٠٤) . معايير تقدير الذات للأعمار ١٧– ١٣سنة على مقياس مطور للبيئة الأردنية. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

٦. دبابنة، خلود (٢٠٠٥) . تجربة وزارة التربية والتعليم في رعاية الطلبة المتميزين والموهوبين. ورقة قدمت في المؤتمر العلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين، الأردن، عمان، ١٨– ٢٠ تموز.

٧. سرور، ناديا (٢٠٠٣) . مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين. الطبعة الرابعة، الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٨. عدس، عبد الرحمن (٢٠٠٥) . علم النفس التربوي. الطبعة الثالثة، الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٩. علاونة، شفيق (٢٠٠٦) . الدافعية. في الريماوي، محمد عودة (المحرر) . علم النفس العام، الطبعة الثانية، الأردن، عمان: دراسة المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

١٠. عويضة، سلطان (٢٠٠٢) . الإرشاد النفسي والموهبة: الواقع التكيفي للطلاب الموهوبين في مدرسة اليوبيل. مجلة دراسات. المجلد (٢٩) ، العلوم التربوية، العدد (٢) ، ص ص ٢٦٧– ٢٨٠.

١١. الغرايبة، إخلاص (١٩٩٦) . أثر الجنس والعمر في الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد، الأردن.

١٢. قطامي، يوسف (١٩٩٣) . الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشرفي مدينة عمان. دراسات، المجلد: ٢٠أ، العدد ٢.

١٣. المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (٢٠٠٢) . التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي للطلبة الذين تم تسريعهم في الأردن. سلسلة دراسات المركز، (٩٩) . الأردن، عمان.

١٤. معاجيني، أسامة (٢٠٠٤) . الخيارات التربوية لرعاية الموهوبين. ورقة عمل قدمت في اللقاء العلمي حول رعاية الموهوبين والموهوبات– الواقع والمأمول، مركز الملك فهد الثقافي بالرياض، ٢٤– ٢٦/ ١٠/ ١٤٢٥ هـ.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Alexander, J. (1995) . Long term effects of an early intervention program for gifted and talanted students. Unpublished doctoral dissertation, Ball State University, Muncie, IN 47306.*
2. *Benbow, C. P., Lubinski, D., Shea, D. L., Eftchkari- Sanjani, H., (2000) . Sex differences in mathematically reasoning ability at age 13: Their Status 20 years later. Psychological Science, 11, 474- 480.*
3. *Brody, L. E., (2004) . Introduction to grouping and acceleration practices in gifted education. Johns Hopkins University. (on- line) Available: FM Brody qxd 2/ 4/ 04.*
4. *Davis, G. A., Rimm, S. B. (1998) . Education of the gifted and Talented*
5. *(4th ED.) Needham Heights: Allyn & Bacon.*
6. *Gross, M. U. M. (1989) . The pursuit of excellence or the search for intimacy? The forced- choice dilemma of gifted youth. Roeper Review, 11 (4) , 189- 194.*
7. *Gross, M. U. M. (1993) . Exceptionally gifted children, London: routlege.*
8. *Gross, M. U. M. (1997) . The effects of ability grouping on the academic and social development of gifted children. Seminar paper. GERRIC, UNSW.*

9. *Gross, M. U. M., sleap., B. (2001) . Literature review on the education of gifted and talented children. Australia, The University of New South Wales, Gifted Education Research, Resource and Information Center (GERRIC) .*
10. *Jaggar, K. A. (2000) . Student perception of subject acceleration in New South Wales Secondary Schools. Unpublished doctoral dissertation, The University of New South Wales, NSW, Australia.*
11. *Kulik, J. A., Kulick, C. C. (1984) . Effects of accelerated instruction on students. Review of Educational Reseach, 54, 409- 426.*
12. *Kulik, J. A., Kulick, C. C. (1992) . Meta- analytic findings on grouping programs. Gifted Child Quarterly, 36 (2) , 73- 77*
13. *Lapper, M. R., Iyengar, S.S. Corpus, J. (2005) . Intrinsic and Extrinsic motivational orientation in the classroom: Age differences and academic correlates. Jornal of Educational Psychology, Vol. 97, No 2, 184- 196.*
14. *Lindsy, J., and Faulkner, A. (1996) . Report of a longitudinal study regarding the learning approaches and motivational patterns of academically highly able students in a secondary or middle school settings. Retrieved April 17 1996 from http:// www.nexus.edu.au/ teachstud/ gat/ linfaul.htm.*
15. *Ministry of Education. (2000) . Gifted and Talented Students: Meeting their needs in New Zealand schools. Wellington: Learning Media.*
16. *Mokay, (1994) . In the balance. John hopkins center for talented youth. (on- line) Available: http:// www. Jhu. Edu/ gifted/ imagine/ accel. Html.*
17. *Nationnal Association for Gifted Children NAGC (2004) . Acceleration, Position statement, (on- line) Available: http: // www.Nagc. Org/ index. Aspxid = 383.*
18. *Olszewski- kubilius, P., Limburg- Weber, L. (2006) . A Research- Based primer on terminology, and educational options for gifted students. Midwest Academic Talent Search for academically talented and gifted student's. retrieved on 16 April 2007, from http:// www.Ctd. Northwestern. Edu/ mats/ primer. Html.*
19. *Pajares, F., Graham, L. (1999) . Self efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. Contemporary Educational Psychology, 24, 124- 139. (on- line) : Available http:// www.idealibrary.com. .*

20. *Riley,T., Beven- Brown, J., Bicknell, B., Carroll- Lind, J., Kearny, A. (2004) . The extent, nature and effectiveness of planned approaches in New Zealand schools for identifying and providing for gifted and talented students. New Zealand. Massey University. Institute for professional Development and Educational Research. ISBN no. (Internet copy) : O-478- 13052- x.*
21. *Robinson, N. M. (2006) . The Many Faces of Acceleration: Creating an optimal match for the advanced learner. Duke Gifted Letter, Volume 6/ Issue2/ winter,2006. (on- line) Available: http:// www.dukegifted letter. com/ articles/ Vol6no2- Feature. Html.*
22. *Rogers. K. B. (1991) . A best- evidence synthesis of reseach on types of accelerative programs for gifted students. Dissertation Abstracts International, 52, 796- A.*
23. *Rogers, K. B. (2002) . Re- forming gifted education: How parents and teacher can match the program to the child? Scottsdale, AZ: Great Potential Press.*
24. *Southern,W. T., Jones, E. D., & Stanley, J. C. (1993) . Acceleration and enrichment: The context and development of program option. In K.A. Heller, F.J. Monks, & A.H. Passow (Eds) , The international handbook of giftedness and talent (387- 410) . Oxford: Pergamon Press.*
25. *Stanley, J. C., Benbow, C. P. (1986) . Youths who reason exceptionally well mathematically. In R.J. Sternberg, & J.E. Davidson (Eds) . Conceptions of giftedness. Cambridge: Cambridge university press.*
26. *Vialle, W., Ashton, T., Carlon, G., Rankin, F. (2001) . Acceleration: A coat of many colours. Roeper Review, 24 (1) , 14- 19. The Roeper School Fall. (on- line) Available: http:// www.geniusdenied.com*
27. *Wolters, C. A., Pintrich, P. R., Karabenick, S. A. (2003) . Assessing academic self- regulated learning, Child Trends, National Institutes of Health. For Indicators of positive Development Conference, March 12- 13.*

فاعلية برنامج إرشادي جماعي في مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة المفرق في الاردن

د. نايف فدعوس علوان الحمد*

* محاضر متفرغ/ قسم العلوم التربوية/ كلية إربد الجامعية/ جامعة البلقاء التطبيقية/ إربد/ الأردن.

ملخص:

استهدفت هذه الدراسة التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي في مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة المفرق في الأردن، **وقد استخدم الباحث إستراتيجيتين إرشاديتين في البرنامج الإرشادي وهما:**

- إستراتيجية حل المشكلة.
- إستراتيجية التحصين ضد الضغوط النفسية.

وتألفت عينة الدراسة من (٢٤) طالباً، من طلبة الصف العاشر الأساسي، ممن لديهم ضغوط نفسية مرتفعة، وقد قسمت عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين تضم (١٦) طالباً، ومجموعة ضابطة تضم (٨) طلاب، **ولكي يحقق الباحث أهداف الدراسة، اختبرالفروض الآتية:**

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الضغوط النفسية لدى طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي تعرضت لإستراتيجية التحصين ضد الضغوط النفسية، وطلبة المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لهذا البرنامج.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الضغوط النفسية لدى طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي تعرضت لإستراتيجية حل المشكلات، وطلبة المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لهذا البرنامج.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الضغوط النفسية لدى طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي تعرضت لإستراتيجية التحصين ضد الضغوط النفسية وطلبة المجموعة التجريبية الثانية التي تعرضت لإستراتيجية حل المشكلة.

كما أعدَّ الباحث مقياس الضغوط النفسية وبرنامج إرشادي وفق النظرية المعرفية السلوكية بشقية: إستراتيجية التحصين ضد الضغوط النفسية، وإستراتيجية حل المشكلات.

وتم إيجاد الصدق ومعاملات الثبات بطريقة بيرسون، فقد تميزت أدوات البحث بدرجات صدق عالية، وبلغ ثبات مقياس الضغوط النفسية ككل (٠,٩٢) .

وتوصلت هذه الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي في مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة المجموعة التجريبية الأولى والثانية، وذلك باستخدام إستراتيجية التحصين ضد الضغوط النفسية وإستراتيجية حل المشكلات.

Abstract:

The study aimed to recognize the efficiency of a counseling program in coping with the psychological stresses of the tenth grade students in Mafraq in Jordan. The Researcher used two counseling strategies in the counseling program: the problem solving strategy and the strategy for the Immunization against the psychological stresses.

The sample of study was composed of (24) tenth grade students from those who were suffering from high psychological stresses. The sample of study was divided into three groups; two empirical groups and one control group. The two empirical groups consisted of (16) students and the control group consisted of (8) students. The researcher tested the following hypotheses to achieve the objectives of study:

1. *There are statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) between the averages of the degree of psychological stress the students of the first experimental group subjected to immunization strategy against stress, and those of the students of the control group which was not exposed to this strategy.*
2. *There are statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) between the averages of the degree of psychological stress the students of the second experimental group, which was subjected to a strategic problem- solving strategy, and the students of the control group which was not exposed to this strategy.*
3. *There are statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) between the averages of the degree of psychological stress the students of the first experimental group who were subjected to the immunization strategy against stress and the students of the second experimental group, which has been subjected to the strategy to solve the problem.*

The researcher has prepared a counseling program according to the behavioral knowledge theory and the following measures had been used:

1. *A counseling program with its two strategies: the strategy of immunization against psychological stresses and the strategy of problem solving.*
2. *The components of validity and the reliability of fixity had been found using the Pearson's method. The tools of research showed high degree*

of validity. The reliability of the psychological stresses measure reached (0.92) .

The study has reached the following results:

- *The efficiency of the counseling program in coping with the psychological stresses of the first and second empirical group through using strategy of immunization against psychological stresses and the strategy of problem solving.*

Suggestions and Recommendations:

- *The attention to psychological stresses by using different counseling strategies, because the psychological stresses have negative effects on secondary school students making similar studies and researches.*
- *Training psychologists, who work in the field, in applying and recruiting counseling programs.*
- *Studying the relationship of psychological stresses with other variables such as deviation, difficulties of education , academic collection and pessimism …etc.*

خلفية الدراسة:

تعد الضغوط النفسية واحدة من الظواهر التي تشكل تحدياً لحياة الأفراد والجماعات وتهديداً لها في العصر الحديث، وتعرض الإنسان منذ فجر التاريخ للعديد من أسباب المعاناة النفسية والاجتماعية والاقتصادية، حيث شعر الأفراد في مختلف المواقع والأعمار بالضغوط النفسية، ويسهم الضغط النفسي في كثير من الأمراض الجسدية، كما تبين وجود صلة بين الضغط النفسي وسوء التكيّف ومشكلات الصحة النفسية (الرشيدي،١٩٩٩؛ Schwebel, 1990) .

إن الضغط النفسي عامل أساسي في اضطرابات القلب ومشكلات الرئة والانتحار، كما يسهم في زيادة الحوادث المؤدية إلى إصابات جسدية حادّة، إذ اعتبرت مصادر الضغط النفسي من أهم العوامل التي تضفي صفة السلبية على ردود فعل الأفراد في المواقف المختلفة كما أنها تعد سبباً مهماً لإصاباتهم بالاضطرابات الجسمية والنفسية على اختلاف درجاتها وتنوعها، وأن استمرار تعرض الفرد للضغط النفسي يؤدي إلى إعاقة نشاطاته الطبيعية العقلية والجسدية (Selye, 1983).

وتعدُ مرحلة المراهقة مرحلة ضغوط نفسية؛ لأنها تمتاز بتغيرات متعددة، ويؤكد أريكسون (Eriksson) على أن البعد النفسي الاجتماعي الجديد الذي يظهر خلال المراهقة، إما أن يكون إحساساً بهوية الأنا، أو أزمة الهوية (تميع الدور) ، والعمل الذي يواجه المراهقين هو أن يبلوروا جميع المعارف التي اكتسبوها عن أنفسهم في الحياة لتكوين شخصية ذات قيمة، ويرى أن المراهق قابل للتعرض للأذى نتيجة للضغوط التي تنشأ عن التغيُرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتكنولوجية السريعة التي تضر بهويته (سري،٢٠٠٠؛ Eriksson, 1982) .

ويشير كانون (Cannon) إلى أن حدوث الضغط النفسي يؤدي إلى عدم اتزان في الكائن الحي بشكل أكبر في الحدود الطبيعية، إذ عندما يدرك الكائن الحي التهديد يستثار الجسم بوساطة الجهاز العصبي اللمفاوي والغدد الصماء، مما يحدث مضاعفات وآثاراً فسيولوجية، وتعد الاستجابة التكيفية سريعة نحو التهديد وتحث الجسم على مهاجمة الموقف المسبب للضغط أو الهرب، وقد يكون الضغط النفسي سبباً في حدوث مشكلات صحية نتيجة الخلل في الوظائف الفسيولوجية والانفعالية (Taylor, 1986) .

ومن النظريات النفسية التي فسّرت الضغوط النفسية:

١. نظرية الجهد لـ هانز سيلي:

رأى سيلي (Selye) أن كل شخص يتعرض في حياته لعدد من الضغوط النفسية، وأنه يمتلك كمية من الطاقة ليستعملها مع الضغوط النفسية، وأن مقداراً مناسباً من الضغوط النفسية تؤدي إلى اضطراب التوازن الجسمي، ورأى أيضاً أن التعرض المستمر والمتكرر للضغوط يؤدي إلى تأثيرات سلبية على حياة الأفراد ، **ويحدد سيلي Selye ثلاث مراحل أساسية لمواجهة الضغوط النفسية، كالآتي:**

أ. **التنبيه (Alarm)**: وتعد هذه المرحلة خط الدفاع الأول لضبط الضغط النفسي، وتبدأ بمجرد إدراك الكائن الحي بوجود مصدر ضغط، سواء أكان نفسيّاً أم اجتماعياً (عيد،٢٠٠٥؛ Selye, 1983) .

ب. **المقاومة (Resistance)**: وهي مرحلة مواجهة مصدر الضغط النفسي، حيث يفرز الجسم هرمونات تساعد على المقاومة، وتظهر تغيرات واستجابات تدل على التكيّف، ولكن عند انشغال الفرد مع مصدر الضغط النفسي فسيولوجيّاً ونفسيّاً يجعله أكثر حساسية لمصادر الضغط الأخرى، وتحدث له اضطرابات نتيجة المحاولات لمواجهة مصادر الضغط النفسي (Atwater, 1990) .

ت. **الإنهاك (Exhaustion)**: وفي هذه المرحلة فإن الطاقة اللازمة للتكيّف قد تنهك، ويحدث الانهيار النهائي؛ مما يجعل الفرد غير قادر على حماية وجوده تحت المستويات العالية والمستمرة من الضغط النفسي، وقد يؤدي ذلك إلى الوفاة ؛ (Waqennar&Laforg,1994) (Berry,1998) .

٢. النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية:

يعرّف الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي بأنه شكل من أشكال الإرشاد النفسي القائم على نظرية العلاج العقلاني الانفعالي لـ البرت اليس (Albert Eliss) وفنياته المختلفة، والتي تركز على دور المعتقدات اللاعقلانية في نشأة التعاسة والبؤس الإنساني والسلوكيات المضطربة، كما تؤكد على أن الانفعالات تنشأ بدرجة كبيرة من المعارف والمعتقدات وليس من الأحداث، وتقوم هذه النظرية على الافتراض الآتي: أن الناس يولدون ولديهم نزعة فطرية على أن يكونوا عقلانيين أو غير عقلانيين وهم عرضة للمشاعر السلبية، ومن هنا تنشأ الأمراض النفسية (زهران، ٢٠٠٤) .

وحدد ألبرت أليس خطوات العملية الإرشادية في هذه النظرية، وتشتمل هذه الخطوات على أنموذج (A B C) وتوضح كيفية تطور المشكلة، وهي:

- **(A)** – وتشير إلى خبرة منشطة (حادثة)، (هنا والآن)، مثل: وفاة، وطلاق، ورسوب، والخبرة المنشطة أو الحادثة في حد ذاتها لا تحدث الاضطراب السلوكي أو الضغط النفسي.
- **(B)** – وتشير إلى نظام المعتقدات ، حيث تُدرك الخبرة المنشطة في ضوء نظام المعتقدات لدى الفرد، ونظام المعتقدات قد يكون عقلانياً (هذه أحداث محتمل حدوثها في الحياة) ، أو لا عقلاني (هذه أحداث غير متوقعة) .
- **(C)** – وتشير إلى النتيجة (استجابة انفعالية) أي المشاعر الناتجة عن رسالة الذات حول المرحلة (B) ، وقد تكون عقلانية (صبر، رضا، إصلاح) ، أو لاعقلانية (حزن، وتوتر، وقلق) (كفافي،١٩٩٩؛ Eliss,2000؛ Gerld,1996) .

٣. **نظرية العلاج المعرفي:**

يؤكد بيك (Beck) في نظريته هذه على أن الأشخاص الذين يعانون من مشاعر اكتئابية وضغوط نفسية هم أشخاص لديهم أخطاء في طريقة تفكيرهم عمّا يحملونه من آراء واتجاهات ومعتقدات نحو أنفسهم ونحو الأحداث الضاغطة، فهم يتصوّرون الأخطاء الصغيرة على أنها كبيرة، مع أن الأحداث الضاغطة هي في حقيقتها أقل خطراً من الطريقة التي يدركها الأشخاص، وإن مهمة العلاج المعرفي مساعدة الأشخاص على استخدام الطرق العلمية لحل المشكلات التي تواجههم في الفترات العادية من حياتهم، سواء في الماضي أم المستقبل من خلال مجموعة من المبادئ والإجراءات القائمة على أساس أن العوامل المعرفية تؤثر في السلوك، وأن تغيرها يترتب عليها تغيير في سلوك الفرد (الشناوي، ١٩٩٦؛ Lazarus, 1993) .

استراتيجية التحصين ضد الضغوط النفسية:

وضع العالم دونالد ميكنبام (Meichnbaum,1985) هذه الاستراتيجية في إدارة الضغوط النفسية، **تستخدم لتعديل الاستجابة النفسية والفسيولوجية للضواغط المحتملة وردود أفعال الضغط الآتية:**

- **الأحداث المعرفية**: وهي صورة من الحوار الداخلي الذي يحدث عندما يُعوَّق السلوك الشخصي، ومهمة التدريب التحصيني هي التغيير المعرفي وتعديل الحوار الداخلي.
- **العمليات المعرفية**: وهي عملية معالجة الفرد للمعلومات، وتقويم الفرد للأحداث الضاغطة.

♦ **الأبنية المعرفية**: وهي تلك المعتقدات والمعاني التي تؤثر على الطرق المألوفة لتفسير الشخص لنفسه وعالمه، وتشمل هذه الإستراتيجية عناصر متعددة منها: التعلم بالمحاضرة، والمناقشة الحرة، وإعادة البناء المعرفي، وحل المشكلات، والتدريب على الاسترخاء والتجريب السلوكي، والتحليلي، والمراقبة الذاتية، والتعلم الذاتي، وقد صممت هذه الاستراتيجية لتنمي لدى الأفراد مهارات المواجهة للتغلب على المواقف والأحداث الضاغطة في المستقبل (الشناوي وعبد الرحمن، ١٩٩٨؛ Folkman,؛Patterson, 1986 1998).

استراتيجية حل المشكلة:

وتنسب هذه الاستراتيجية إلى العالم الروسي هنري التشلر (Henry Altshuller) ، وتعد من الاستراتيجيات التي برزت في الآونة الأخيرة لما لها من أهمية في إثارة تفكير الطالب، وتعويده على الأسلوب العلمي في حل أي مشكلة تواجهه سواءً داخل المدرسة أو خارجها، ويقصد بها: مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق له أن تعلمها والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد وغير مألوف في السيطرة عليه والوصول إلى حل له.

ويمكن تعريف هذه الإستراتيجية على أنها: الطريقة التي يستخدمها الفرد للتغلب على عائق يواجهه وذلك للوصول إلى الحل المطلوب من خلال استخدام بعض الخطوات المتتالية، **وهذه الخطوات هي**:

♦ **الشعور بالمشكلة**: وهذه الخطوة تتمثل في إدراك معوق أو عقبة تحول دون الوصول إلى هدف محدد.

♦ **تحديد المشكلة**: وهو ما يعني وصفها بدقة مما يتيح لنا رسم حدودها وما يميزها عن سواها .

♦ **تحليل المشكلة**: وتتمثل في تعرف الفرد على العناصر الأساسية في مشكلة ما، واستبعاد العناصر التي لا تتضمنها المشكلة.

♦ **جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة**: وتتمثل في مدى تحديد الفرد لأفضل المصادر المتاحة لجمع المعلومات والبيانات في الميدان المتعلق بالمشكلة.

♦ **اقتراح الحلول**: وتتمثل في قدرة التلميذ على التمييز والتحديد لعدد من الفروض المقترحة لحل مشكلة ما.

♦ **دراسة الحلول المقترحة دراسة نافذة**: وهنا يكون الحل واضحاً ومألوفاً فيعتمد، وقد يكون هناك احتمال لبدائل عدة ممكنة فيفاضل بينها بناءً على معايير نحددها (Waqennar & Laforg,1994) ؛ إسماعيل،٢٠٠٤؛ Berry,1998).

مشكلة الدراسة:

تعد الضغوط النفسية واحدة من الظواهر التي تشكل تحدياً وتهديداً لحياة الأفراد والجماعات في العصر الحديث، وإن ما يشهده العالم من تغيّرات وتطوّرات في السنوات الأخيرة في مختلف النواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية.

وتزداد هذه المشكلة في الوطن العربي؛ لأن الخدمات النفسية ما زالت تقدم فيه باستحياء، وقد تكون تطوعية وغير مدعومة، مما أوجد قناعة لدى كثيرين من أن الخدمات النفسية هي نوع من الترف، وأنها لا تشكل حاجة أساسية لدى الفرد، الذي يتعرض إلى أزمات وضغوط نفسية متعددة الأسباب، والطلبة بوصفهم شريحة واعية من المجتمع قد يكونون أكثر إحساساً بالضغوط الناجمة عن تلك الأزمات، وربما تزداد تلك الضغوط لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؛ لأنهم يمرون بمرحلة عمرية مهمة، وهي مرحلة المراهقة، التي وصفها العديد من الباحثين بأنها مرحلة ضغوط نفسية لما يقابلها من تغيّرات عضوية، ونفسية واجتماعية وعقلية وجنسية.

إن طلبة هذه المرحلة من العمر في الأردن والبادية الأردنية تحديداً، يواجهون ضغوطاً نفسية عديدة، منها صعوبة التكيّف مع الحياة والحياة المدرسية، فقد تزدحم الفصول الدراسية بالطلبة، كما يصعب عليهم توفير المتطلبات الدراسية، وقد يتعرضون إلى ضغوط أسرية؛ وذلك عندما يطالبون بتحقيق درجات عالية تؤهلهم لدخول الجامعات والمعاهد في المستقبل؛ ممّا يجعلهم يعانون من قلق الفشل في تحقيق ذلك، حيث قلة الخبرة فيمن يتولى مهمة الإرشاد التربوي في المدارس الثانوية، وجاءت هذه الدراسة للكشف عن الضغوط النفسية التي يعاني منها طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة المفرق في الاردن، والتعرف على فعالية برنامج إرشادي جماعي يتضمن بعض الأساليب الإرشادية؛ لمواجهة الضغوط النفسية ومساعدتهم في تجاوز آثار تلك الضغوط النفسية.

أسئلة الدراسة:

يحاول الباحث في هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مدى فعالية برنامج إرشاد جماعي في مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الضغوط النفسية بين الطلبة لدى استخدام إستراتيجية التحصين ضد الضغوط النفسية وإستراتيجية حل المشكلة؟

أهمية الدراسة:

تعد المرحلة المدرسية مرحلة تعليمية مهمة؛ لأنها تترك آثارها على مستقبل حياة الطالب دراسياً ومهنياً، وهي من أهم المؤسسات المسؤولية عن إعداد المراهق لحياة أسرية واجتماعية، وتحقق له التكيّف والصحة النفسية، وفي هذه المرحلة يتطلع المراهق إلى الاستقلال بدلاً من الاعتماد الكلي على الأسرة، لكنه قد يعجز عن الوفاء بمتطلبات حياته، ممّا يخلق له العديد من الضغوط النفسية.

وتظهر أهمية هذه الدراسة في محاولتها لتقديم الخدمة النفسية للطلاب، وهم في أمسِّ الحاجة إليها من خلال الإرشاد النفسي الجماعي، الذي يعد أساساً عملية نفسية تربوية تهدف إلى مساعدة الطالب على اكتشاف ذاته ومعرفة قدراته وإمكاناته وتحديد أهدافه، ويعمل على تحقيقها واكتشاف الصعوبات والمعوقات التي تحول بينه وبينها، ومساعدته على تحقيق التوافق النفسي والدراسي والأسري والاجتماعي والاقتصادي والصحي والعاطفي، بما يساعد الطالب في النهاية على تحقيق الصحة النفسية .

كما أن الإرشاد النفسي هو الوسيلة الأكثر فعالية في مواجهة الضغوط النفسية، وتعليم الطلبة استراتيجيات المواجهة للضغوط النفسية، وأن هناك علاقة قوية وموجبة بين الإرشاد النفسي ومواجهة الضغوط النفسية، وقد تبين من اطلاع الباحث على العديد من البحوث والدراسات أن للإرشاد النفسي الجماعي تأثيرا مباشرا على حل مشكلات الطلبة الدراسية والاجتماعية والنفسية والشخصية.

التعريفات الإجرائية:

◄ الضغط النفسي (Psychological Stress)

عرَّف سبيك (Speck) الضغط النفسي بأنه: «صراع ضميري يقود الإنسان إلى الانطفاء، وهو مشكلة معنوية يمكن حلها بتقويم الإنسان لنفسه حين يعرف ما هو صحيح وما هو خطأ» (Speck,1993). وعرف باترسون (Patterson) الضغط النفسي بأنه: «التفاعل المعقد بين فرد معين وبيئة محددة، وهذا التفاعل يحدث عندما يشعر الفرد بالتهديد والتحدي» (Patterson, 1997) .

في حدود هذه الدراسة تعني الضغوط النفسية: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على

مقياس الضغوط النفسية، ويتبنى الباحث في هذه الدراسة تعريفه للضغوط النفسية بأنها: «ردود الفعل الناتجة عن تفاعل الفرد مع البيئة، وذلك من خلال محاولته لإشباع حاجاته الاجتماعية والنفسية والثقافية والفسيولوجية، وعندما لا يستطيع تلبية هذه الحاجات يحدث توتر نفسي، وإذا ما استمر هذا التوتر، فانه يؤدي إلى الإنهاك الجسمي والنفسي» (إسماعيل، ٢٠٠٤) .

◄ **البرنامج الإرشادي (Counseling Program)** :

الإجراءات المنظمة الهادفة المخططة بصورة علمية لمساعدة طلاب الصف العاشر الأساسي على مواجهة الضغوط النفسية، وإكسابهم مجموعة من المهارات لمواجهة مواقف الضغط النفسي، ويعتمد البرنامج الإرشادي على استراتيجيه حل المشكلة، واستراتيجية التحصين ضد الضغوط النفسية، وفنياتهما المعرفية والسلوكية بجانبيه النظري والتطبيقي.

حدود الدراسة:

♦ اقتصر هذا البحث على عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة المفرق في الاردن للعام الدراسي ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩.

♦ مدى صدق أداة الدراسة المستخدمة وثباتها.

♦ مدى جدية عينة الدراسة في الإجابة على أداة الدراسة ودقة البيانات والمعلومات التي تجمع عن طريقها.

♦ أداة الدراسة المستخدمة، والتي تتناول المجالات الآتية: (الدراسي والصحي والاجتماعي والاقتصادي والأسري والعاطفي) .

الدراسات السابقة:

دراسة دينن (Dineen, 1990)، التي استهدفت التعرف إلى العوامل التي تؤدي بالمراهقين إلى الانتحار وسبل مواجهتها، وتألفت عينة الدراسة من (٦٠) شاباً من الجنسين تراوحت أعمارهم بين (١٥– ٢٥) عاماً، وقد توصلت الدراسة إلى أن ما يؤدي إلى الانتحار: الكآبة ونسبة الطلاق المتزايدة وإدارة شؤون المنزل من قبل أحد الزوجين والضغوط الاجتماعية والنمو السكاني المتزايد والدعم الاجتماعي الناقص، وأخيراً الضغوط على المراهقين للنجاح في مواجهة الصعوبات الاقتصادية، كما توصلت الدراسة إلى أن للإرشاد النفسي دوراً مهمّاً في مواجهة الأحداث المؤدية للانتحار.

وفي دراسة **بوشكار ولامب (Puskar & Lamb,1991)**، التي هدفت إلى التعرف على أحداث الحياة، والمشكلات والضغوط لدى المراهقين، واستراتيجيات مواجهتها، وتألفت عينة الدراسة من (٦٩) مراهقاً، كما استخدم الباحثان مقياس أحداث الحياة و قائمة موني (Mony) للمشكلات ومقياس الضغوط ومقياس طرق مواجهة الضغوط ، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن أكثر المشكلات لدى المراهقين هي المشكلات العاطفية، ومشكلات التوافق الدراسي، والخلافات الأسرية، كما أن أكثر طرق المواجهة استخداماً من قبل المراهقين هي التحكم الذاتي.

وفي دراسة **هانز (Hains, 1992 a)** التي هدفت إلى التعرف على فعالية التحصين ضد الضغوط النفسية في محيط المدرسة الثانوية، وتألفت عينة الدراسة من (٦) طلاب، وقد استخدمت الدراسة مقياس القلق ومقياس الاكتئاب ومقياس الغضب ومقياس تقبل الذات وبرنامجاً علاجياً يتكون من ثلاث جلسات تشتمل على التدريب على إعادة البناء المعرفي، واستراتيجية حل المشكلات ومهارة الاسترخاء. وقد توصلت الدراسة في نتائجها إلى فعالية التحصين ضد الضغوط النفسية، والذي تضمن التدريب على إعادة البناء المعرفي واستراتيجية حل المشكلات في انخفاض دال للقلق وانخفاض دال للغضب، ولم تظهر النتائج فروقاً على مقياس الاكتئاب وتقبل الذات.

وكما أجرى (**الزواوي**، ١٩٩٢) ، دراسة استهدفت التعرف إلى فعالية برنامج للتدريب على حل المشكلات في مواجهة التوتر النفسي، وزيادة مهارات حل المشكلات، وتألفت عينة الدراسة من (٦٣) طالبة ممن حصلن على أعلى الدرجات في قائمة التوتر النفسي، ومن طالبات الصف العاشر في مدرستين ثانويتين ، وقسِّمت العينة إلى مجموعتين تجريبيتين وأخرى ضابطة،واستخدم قائمة مقياس التوتر وقائمة حل المشكلات ، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التوتر النفسي بين المجموعة التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية.

وفى دراسة **هانز (Hains,1992 b)** ، التي استهدفت مقابلة الفعالية النسبية لكل من التدريب التحصيني ضد الضغوط النفسية والعلاج المعرفي الاسترخائي، وقد تألفت عينة الدراسة من (٢٥) طالباً من طلاب المدارس الثانوية، قسموا إلى ثلاثة مجموعات، مجموعة تجريبية عددها (٩) طلاب تلقت التدريب التحصيني ضد الضغوط النفسية، ومجموعة تجريبية عددها (٨) طلاب تلقت العلاج المعرفي الاسترخائي، ومجموعة ضابطة عددها (٨) طلاب لم يتلقَّ أفرادها أي علاج، واستخدمت الدراسة لتحقيق أهدافها مقياس القلق ومقياس الاكتئاب ومقياس تقبل الذات، وقد توصلت الدراسة إلى فعالية البرنامجين في مساعدة المراهقين في مواجهة مستوى القلق والاكتئاب وارتفاع مستوى تقبل الذات.

وفى دراسة **هانز (Hains, 1994)** ، استهدفت التعرف إلى فعالية العلاج السلوكي المعرفي في تخفيف الآثار الانفعالية السلبية للمراهقين كرد فعل للضغوط النفسية، وقد تألفت عينة الدراسة من (٣٣) طالباً (١٩) من الذكور، (١٤) من الإناث، وقسَموا إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. وأما البرنامج الإرشادي المستخدم فهو التدريب التحصيني ضد الضغوط النفسية، وقد توصلت الدراسة إلى فعالية التدريب التحصيني ضد الضغوط النفسية في تخفيف الضغوط النفسية.

وفي دراسة **سارمني (Sarmany, 1994)** ، التي هدفت إلى تحديد مصادر الضغوط في بيئة المدرسة كما يدركها الطلاب وطرق مواجهتها، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٣) طالباً، واستخدمت الدراسة لتحقيق أهدافها مقياس مواجهة الضغوط للمراهقين، واستبانة الضغوط المدرسية، وقد توصلت الدراسة إلى أن الطلبة استخدموا استراتيجيات البحث عن المساعدة. أما الطالبات فاستخدمن استراتيجية الاتصال بالعائلة والبحث عن المساعدة، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة أكثر قدرة على مواجهة الضغوط النفسية من الطالبات.

وأجرى (**دحادحة، ١٩٩٥**) ، دراسة هدفت التعرف إلى فعالية برنامج إرشادي جماعي في حل المشكلة والاسترخاء العضلي على ضبط التوتر النفسي، وقد تألفت العينة من (٣٠) طالباً من الذين يعانون من التوتر النفسي من طلبة الصفين السابع والثامن الأساسي في محافظتي إربد وعمان، وقد استخدمت الدراسة لتحقيق أهدافها مقياس التوتر النفسي، وبرنامج إرشادي لتخفيف التوتر، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة في درجة التوتر النفسي بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعتين التجريبيتين.

وفى دراسة **هوفمان وآخرون (Hofman, et al, 1995)** ، هدفت إلى رصد مرحلة النمو لدى المراهقين وأساليب مواجهتهم للضغوط النفسية في حياتهم، وقد تألفت الدراسة من (٤٤) فرداً من المراهقين تتراوح أعمارهم بين (١٢– ٢٣) ، وأولاد تتراوح أعمارهم بين (١٠– ١٢) ، واستخدمت الدراسة لتحقيق أهدافها مقياس مسح أحداث الحياة، واستبانة لطرق المواجهات الانفعالية والمعرفية والعلمية والتوجه نحو الأداء، وقد توصلت الدراسة في نتائجها إلى أن أكثر الطرق لمواجهة الضغوط النفسية هي الطرق المعرفية، وأن الطرق الانفعالية كانت أقل فعالية في مواجهة الضغوط النفسية لدى عينتي الدراسة.

وفي دراسة **ديدج وآخرون (Deadage, et al, 1997)** ، التي هدفت التعرف إلى استراتيجيات المواجهة للضغوط النفسية والتنبؤ بها لدى المراهقين، وتألفت عينة الدراسة من (٥٤) طالباً وطالبةً في المرحلة الإعدادية، وقد توصلت الدراسة في نتائجها إلى

وجود اختلاف بين الجنسين في مستوى الإحساس بالضغوط النفسية وطرق مواجهتها، وأن الفتيات أكثر إحساساً بالضغوط النفسية، ووجدت الدراسة اختلافا في سلوكيات الاستجابات الانفعالية، والتي كانت شديدة لدى الفتيات.

وهدفت دراسة **كوك وهيبنر (Cook & Heppner, 1997)** ، إلى التعرف إلى مقاييس المواجهة مع الضغوط للتوصل إلى أبعاد للمواجهة، وقد تألفت عينة الدراسة من (٣٢٩) طالباً وطالبةً من جامعة ميدسترون، واستخدمت الدراسة مقياس استراتيجيات المواجهة، وقائمة استراتيجيات المواجهة، وقائمة التعامل مع المواقف الضاغطة، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى وضع نموذج مكون من أربعة أبعاد لمواجهة الضغوط النفسية هي: تحديد المشكلة ومواجهتها وحلها، والتحكم في الانفعالات وتجنب المشكلة، والتحرر السلوكي والمساندة الاجتماعية.

وفي دراسة **ديانا (Diana, 1998)**، التي استهدفت التعرف إلى فعالية برنامج للتحكم في الضغوط النفسية لدى عينة من المراهقين ، وقد تألفت عينة الدراسة من (٥٤) مراهقاً في المرحلة الثانوية، وقُسمت العينة إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وقد استخدم الباحث في دراسته برنامجاً إرشادياً وفق إستراتيجية المواجهة وأسلوب التحكم المعرفي ومهارة الاسترخاء، وقد توصلت الدراسة في نتائجها إلى انخفاض الضغوط النفسية لدى طلاب المجموعة التجريبية، وأكدت على دور مهارة الاسترخاء والمواجهة المعرفية في مواجهة مستوى الضغوط النفسية.

وفي دراسة (**الأميري، ٢٠٠١**) ، التي هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي جماعي للتخفيف من الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية في اليمن، وقد تألفت عينة الدراسة من (٢٤) طالباً قسموا إلى ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، وقد استخدم الباحث لتحقيق أهداف الدراسة برنامجاً إرشادياً تضمن إستراتيجية التحصين ضد الضغوط النفسية وإستراتيجية حل المشكلة، كما استخدم مقياس الضغوط النفسية، وقد توصل الباحث في نتيجة دراسته إلى أن البرنامج الإرشادي الذي طُبقّ على العينتين التجريبيتين فعال في خفض الضغوط النفسية لدى الطلبة.

وفي دراسة **بايكو (Pico, 2001)** ، التي هدفت إلى بحث العلاقة بين أساليب المواجهة للمشكلات في مرحلة المراهقة، وبعض متغيّرات حالتهم الصحية، وتألفت عينة الدراسة من (١٠٣٩) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية، وقد تناولت الدراسة أربعة متغيّرات هي: أساليب المواجهة السلبية وأساليب المواجهة بتحليل المشكلات وأساليب المجازفة، بالإضافة إلى أساليب البحث عن المساعدة، وتوصلت النتائج إلى أن المواجهات السلبية

والبحث عن طرق المساعدة أكثر استخداماً لدى المراهقات. أما الطرق الأخرى فكانت أكثر استخداما لدى المراهقين الذكور.

وفي دراسة **هيل وتوريس (Hall & Torres, 2002)**، وقد هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي جماعي للتخفيف من الضغوط النفسية لدى المراهقين، تألفت العينة من (٢٠) مراهقاً وتراوحت أعمارهم بين (١٦– ٢٠) عاماً، واستخدمت الدراسة لتحقيق أهدافها مقياس الضغوط النفسية ومقياس الاكتئاب ومقياس تقبل الذات، كما استخدمت الدراسة برنامجاً إرشادياً يعتمد في بنائه على إستراتيجية حل المشكلات وإستراتيجية الاسترخاء وإستراتيجية إدارة الضغوط والإستراتيجية المعرفية العقلية، وقد جاءت نتائج الدراسة لتؤكد على فعالية البرنامج الإرشادي الجماعي في تخفيف الضغوط النفسية لدى المراهقين.

وفي دراسة (**عطية**، ٢٠٠٢) ، التي استهدفت التعرف إلى فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في تنمية مهارات المواجهة الإيجابية للضغوط لدى عينة من المراهقين في مصر، وقد تألفت عينة الدراسة من (١٦) طالباً، قسِّموا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وأخرى ضابطة، واستخدم الباحث لتحقيق أهداف دراسته برنامجاً إرشادياً تضمن إستراتيجية التحصين ضد الضغوط النفسية، والأسلوب المعرفي، وقد توصلت الدراسة إلى فعالية العلاج السلوكي المعرفي في التخفيف من الضغوط النفسية، وتنمية مهارات المواجهة الإيجابية للضغوط النفسية.

وفي دراسة (**العزي**، ٢٠٠٤) التي هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض الضغوط النفسية لدى التلميذات المتفوقات دراسياً في الصف التاسع من التعليم الأساسي في مدينة تعز، وقد بلغت عينة الدراسة (٣٠) تلميذة متفوقة منهن (١٥) تلميذة في المجموعة التجريبية و (١٥) تلميذة في المجموعة الضابطة تراوحت أعمارهن بين (١٣ – ١٥) سنة، وقد استخدمت الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة مقياس الضغوط النفسية واختبار رايفن (Raven- Test) للمصفوفات المتتابعة والبرنامج الإرشادي الجمعي القائم على إستراتيجية حل المشكلات، وقد توصلت الدراسة إلى في نتائجها إلى فاعلية البرنامج في تنمية قدرة التلميذات على تطبيق المهارات التي اُكتسبت لمواجهة الضغوط النفسية.

من خلال استعراض الباحث لبعض البحوث والدراسات السابقة، يتضح أن هناك اهتماماً متزايداً من الباحثين والمتخصصين بدراسة الضغوط النفسية وكيفية مواجهتها، بالإضافة إلى تنوع الأساليب العلاجية بفنياتها المختلفة في مواجهة الضغوط النفسية،

ونجد أيضاً مدى التباين في هذه النتائج. التي تعدّ من المسوغات التي دعت الباحث للقيام بهذه الدراسة لأن دراسة ظاهرة الضغوط والمتغيرات المرتبطة بها لدى الطلبة سوف تقدم المساعدة للعديد من الجهات التعليمية والتربوية والمسئولين عن الطلبة ومحاولة استخدام البرامج الإرشادية المناسبة لإشباع حاجات الطلبة والتخفيف من مستوى الضغوط لديهم ليكونوا أكثر راحة واستقراراً، وفي صحة نفسية سليمة.

كما أن معظم هذه الدراسات لم تركز على استخدام إستراتيجية حل المشكلات وإستراتيجية التحصين ضد الضغوط النفسية في برنامج إرشادي واحد لمعرفة فعالية كل منها، كما يتضح قلة البحوث والدراسات التي تناولت برامج إرشادية في تخفيف الضغوط النفسية لدى المراهقين في الأردن بشكل خاص، مما دفع الباحث لإجراء هذه الدراسة للتعرف إلى أهمية البرامج الإرشادية، ومدى فعاليتها في مواجهة الضغوط النفسية التي تواجه الطلبة.

فروض الدراسة الحالية:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الضغوط النفسية لدى طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي تعرضت لإستراتيجية التحصين ضد الضغوط النفسية، وطلبة المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لهذا البرنامج.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الضغوط النفسية لدى طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي تعرضت لإستراتيجية حل المشكلات وطلبة المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لهذا البرنامج.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الضغوط النفسية لدى طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي تعرضت لإستراتيجية التحصين ضد الضغوط النفسية وطلبة المجموعة التجريبية الثانية التي تعرضت لإستراتيجية حل المشكلة.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الذكور في الصف العاشر الأساسي، في المدارس الحكومية بمحافظة المفرق في الاردن، والذين يقدر عددهم للعام الدراسي ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩ بـ (١٣٥٠) طالباً .

العينة:

تكوّنت عينة الدراسة الحالية من (٢٤) طالباً من طلبة الصف العاشر الأساسي، واختيرت العينة بطريقة قصدية من طلبة مدرستين ثانويتين ممن لديهم ضغوط نفسية مرتفعة؛ وذلك على ضوء الدرجات التي حصلوا عليها بعد تطبيق مقياس الضغوط النفسية، وقد وزِّع أفراد العينة كما يوضحها الجدول (١) .

الجدول (١)

توزيع أفراد العينة حسب المدرسة

المدرسة	الصف	المجموعة	العدد
النهضة الثانوية الشاملة	العاشر الأساسي	التجريبية الأولى + التجريبية الثانية	١٦
الزعتري الثانوية الشاملة	العاشر الأساسي	الضابطة	٨
المجموع			٢٤طالباً

التكافؤ بين المجموعات:

◄ أولاً- الدخل الشهري للأسرة:

اُستخدمت رتب المتوسطات الحسابية (Mean Rank) واختبار (Kruskal- Wallis Test) لمعرفة دلالة الفروق في متغير الدخل الشهري لأسر طلبة المجموعات الثلاث، فكانت قيمة الوسط تساوى (٢٢٨) ، وإن قيمة مربع كاي (كا٢) (Chi- square) المحسوبة تساوي (٠,٣٣٦) ، والجدولية تساوى (٥,٩٩) ، وهذا يدل على أن الفروق بين طلبة المجموعات الثلاث من حيث الدخل الشهري للأسرة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ≤ α ٠,٠٥)، مما يؤكد أن المجموعات الثلاث متكافئة في متغير الدخل الشهري للأسرة.

◄ ثانياً- العمر:

اُستخدمت رتب المتوسطات الحسابية (Mean Rank) واختبار (Kruskal- Wallis Test) لمعرفة دلالة الفروق في متغير أعمار طلبة المجموعات الثلاث، فكانت قيمة الوسط تساوى (١٥,٦) ، وإن قيمة مربع كاي (كا٢) (Chi- square) المحسوبة تساوي (٠,٣٧٥)، والجدولية تساوى (٥,٩٩) ، وهذا يدل على أن الفروق بين طلبة المجموعات الثلاث من حيث العمر غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) ، مما يؤكد أن المجموعات الثلاث متكافئة في متغير العمر.

◄ ثالثا- المستوى التعليمي للأب:

لقد كان المستوى التعليمي لآباء طلبة المجموعات الثلاث يتراوح بين مستوى الابتدائي

والثانوي والجامعي، واُستخدم مربع كاي للكشف عن الفروق بين طلبة المجموعات الثلاث، فكانت قيمة مربع كاي (كا^{2}) (Chi- square) المحسوبة (٨,٣١) والجدولية (٩,٤٨)، وبدرجة حرية تساوي (٣– ١) (٣– ١) =٤، وهذا يؤكد أن الفروق في المستوى التعليمي لآباء طلبة المجموعات الثلاث لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

◄ **رابعاً– متغير السنوات التي أعادها الطالب في دراسته:** جميعهم غير معيدين.

◄ **خامساً– درجات الاختبار القبلي:**

اُستخدمت رتب المتوسطات الحسابية (Mean Rank) واختبار (Kruskal- Wallis Test) لمعرفة دلالة الفروق في متغير درجات الاختبار القبلي لطلبة مجموعات الدراسة الثلاث، فكانت قيمة الوسط تساوى (٣٤٠,٥) ، وإن قيمة مربع كاي (كا^{2}) (Chi- square) المحسوبة تساوي (٣,٠٠١) والجدولية تساوى (٥,٩٩) ، وهذا يدل على أن الفروق في درجات الاختبار القبلي بين طلبة المجموعات الثلاث غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ ≥ α) ، مما يؤكد على تكافؤ طلبة المجموعات الثلاث في متغير درجات الاختبار القبلي.

أداة الدراسة:

مقياس الضغوط النفسية: ملحق (١)

- راجع الباحث ما أمكن الحصول عليه من دراسات سابقة، والأدب النظري فيما يتعلق بالضغوط النفسية بشكل عام، وبمرحلة المراهقة بشكل خاص .

- اطلع الباحث على العديد من مقاييس الضغوط النفسية التي استخدمت في دراسات وبحوث سابقة ، ومن هذه الدراسات والبحوث (الحمد،٢٠٠٥؛ عوض،٢٠٠٠؛الأميري،٢٠٠١؛ العزي،٢٠٠٤؛ الزواوي،١٩٩٢) .

بعد ذلك صيغت فقرات مقياس الضغوط النفسية، وقد تكون مقياس الضغوط النفسية في صورته الأولية من (١٠٦) فقرات، وحُذفت (٦) فقرات لعدم ارتباطها بمجال الدراسة أو عدم مناسبتها، مثل: فقرة تعلقت بالسؤال عن الجنس في المجال العاطفي حُذفت لعدم مناسبتها.

وتكون المقياس بصورته النهائية من (١٠٠) فقرة، موزعة على ستة مجالات كالآتي: المجال الأسري (١٨) فقرة، المجال الدراسي (٢٨) فقرة، المجال الاجتماعي (٢٠) فقرة،

المجال الاقتصادي (١١) فقرة، المجال الصحي (١٣) فقرة، أما المجال العاطفي فقد تكون من (١٠) فقرات.

صدق المقياس:

تحقق الباحث من صدق المقياس بطريقتين هما: الأولى، طريقة الصدق الظاهري، والثانية طريقة صدق البناء.

- **الصدق الظاهري**:

تحقق الباحث من الصدق الظاهري لمقياس الضغوط النفسية بعرضه على (١٠) محكمين من الخبراء المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي والصحة النفسية وعلم النفس ومرشدين نفسيين يعملون في الميدان، وبعد ذلك روجعت آراء المحكمين ومقترحاتهم على المقياس، وبناءً على ذلك قام الباحث بإجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، والتي كان نسبة الاتفاق عليها (٨٠٪) ، وقد بلغ عدد فقرات المقياس بصورته النهائية (١٠٠) فقرة، موزعة على ست مجالات، وقد تراوحت درجة الاستجابة لكل فقرة بين (١– ٥) درجة، في حين أن أعلى درجه على المقياس تساوي (٥٠٠) درجة، وأدنى درجة هي (١٠٠) .

- **صدق البناء**:

طُبِّق المقياس على عينة استطلاعية مكونه من (١٦٠) طالبا في الصف العاشر الأساسي بطريقة عشوائية، فقد وجد الباحث تشبع جميع مجالات مقياس الضغوط النفسية بالفقرات المنتمية لها، إذ بلغ مقدار التشبع ما بين (٠,٥٨– ٠,٨١) ، كما حُسبت معاملات الارتباط للفقرات مع المجالات المنتمية لها بمعاملات ارتباط تراوحت بين (٠,٦٠– ٠,٨٣)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) ، وهذا يؤكد تميز المقياس باتساق داخلي يدل على صدقه.

كما تم إيجاد معاملات الارتباط بين مجالات مقياس الضغوط النفسية؛ وذلك للتأكد من صدق الارتباطات الداخلية بين مجالات المقياس، وان جميع المجالات مع بعضها بعضاً ارتباطاً موجب مرتفع، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) .

ثبات المقياس:

حسب الباحث ثبات مقياس الضغوط النفسية عن طريق تطبيقه على عينة مكونة من (٦٠) طالباً من طلبة الصف العاشر الأساسي، ثم أعيد التطبيق للمقياس بعد فاصل زمني مدته إسبوعان، وقد حُسب معامل الارتباط بطريقة بيرسون لجميع مجالات المقياس، فقد بلغ معامل الارتباط بيرسون للمجال الأسري (٠,٨٨) والمجال الدراسي (٠,٩١) والمجال

الاجتماعي (٠,٨٥) والمجال الاقتصادي (٠,٩٣) والمجال الصحي (٠,٩٤) ، أما المجال العاطفي فقد بلغ (٠,٩٠) وللمقياس ككل (٠,٩٢) وهو معامل ارتباط مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) .

البرنامج الإرشادي:

أعدَّ الباحث البرنامج الإرشادي بناءً على النظرية المعرفية السلوكية، **وذلك من خلال**:

- الإطلاع على الأدب النظري في الإرشاد النفسي والتربوي وعلم النفس والصحة النفسية، ودراسات سابقة منها: (الحمد،٢٠٠٥؛ الأميري،٢٠٠١؛ دحادحه،١٩٩٥؛ الزواوي،١٩٩٢) .

- الإطلاع على البرامج الإرشادية في دراسات سابقة منها: (الحمد،٢٠٠٥؛ الأميري،٢٠٠١؛ دحادحه،١٩٩٥؛ العزي،٢٠٠٤؛ الزواوي،١٩٩٢) ، التي استخدمت لمعالجة الضغوط النفسية لدى طلبة المدارس بشكل عام ومرحلة المراهقة بشكل خاص.

- تألف البرنامج الإرشادي الذي استخدمه الباحث لتحقيق أهداف الدراسة من استراتيجيتين من استراتيجيات الإرشاد النفسي،هما: إستراتيجية التحصين ضد الضغوط النفسية وإستراتيجية حل المشكلة.

وقد عُرض البرنامج الإرشادي على لجنة تحكيم مكونة من (١٢) محكماً، من المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي وعلم النفس والصحة النفسية ومرشدين يعملون في الميدان، وقد حظي البرنامج الإرشادي على اتفاق المحكمين على أنه مناسب ومكتمل في جميع أركانه، وبناء على ذلك فقد تميز البرنامج الإرشادي بشقية: استراتيجية التحصين ضد الضغوط النفسية واستراتيجية حل المشكلة، بدرجة صدق عالية بلغت (٩٠٪) .

وقد تألف البرنامج الإرشادي وفق استراتيجيتين هما: التحصين ضد الضغوط النفسية وحل المشكلات، والجدولان (٢) و (٣) يوضّحان ذلك:

الجدول (٢)

استراتيجية التحصين ضد الضغوط النفسية

رقم الجلسة	هدف الجلسة (محتواها)	مدة الجلسة (دقيقة)
١	الافتتاحية/ التعارف وبناء العلاقة/ التعريف بالبرنامج الإرشادي وأهدافه والاتفاق على مواعيد وحضور الجلسات والواجبات المنزلية.	٤٥ د

رقم الجلسة	هدف الجلسة (محتواها)	مدة الجلسة (دقيقة)
٢	التعريف بالضغوط النفسية: مفهومها، ونظرياتها، وأثارها، ومراحلها، ومعنى التحصين ضدها.	٦٠ د
٣	تدريب أفراد المجموعة على اكتساب مهارات أكاديمية لمواجهة الضغوط النفسية.	٦٠ د
٤	التدريب على مهارة الاسترخاء.	٤٥ د
٥	تدريب الطلاب على كيفية الاستجابة للأحداث والمواقف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد.	٦٠ د
٦	ختامية/ مناقشة ما دار في الجلسات السابقة وتلخيصها والتأكيد عليها، وتقويم البرنامج.	٦٠ د

الجدول (٣)

استراتيجية حل المشكلات

رقم الجلسة	هدف الجلسة (محتواها)	مدة الجلسة (دقيقة)
١	الافتتاحية/ التعارف/ التعريف بالبرنامج الإرشادي/ الاتفاق على مواعيد وحضور الجلسات والواجبات المنزلية.	٤٥ د
٢	التعريف بالضغوط النفسية: مفهومها، أنواعها، أثارها، خطوات حل المشكلة.	٦٠ د
٣	التدريب على المهارات الأكاديمية لمواجهة الضغوط النفسية.	٦٠ د
٤	التدريب على كيفية صياغة المشكلة، وتحديد أسبابها وخصائصها.	٦٠ د
٥	التدريب على كيفية استخدام أساليب ومهارات جمع المعلومات.	٤٥ د
٦	التدريب على كيفية توليد البدائل كحلول للمشكلة.	٦٠ د
٧	التدريب على كيفية اختيار البديل المناسب لحل المشكلة.	٤٥ د
٨	الختامية/ تقويم ونتائج حل المشكلة/ خلاصة للجلسات السابقة.	٦٠ د

الأساليب والمعالجات الإحصائية:

١. **اختبار مان وتني (Mann Whitney test)** لمعرفة دلالة الفروق البعدية لدرجات الاختبار بين المجموعة التجريبية الأولى والتجريبية الثانية، والمجموعة الضابطة، وبين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية .

٢. استخدام رتب المتوسطات الحسابية (Mean Rank) واختبار (Kruskal- Wallis Test) لمعرفة دلالة الفروق في متغير (العمر، والدخل الشهري، والاختبار القبلي).

٣. مربع كاي (كا^2) (Chi- square) ، لإيجاد الفروق بين المجموعات وتكافؤها، ومعامل ارتباط «بيرسون».

النتائج ومناقشتها:

◄ النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

«توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الضغوط النفسية لدى طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي تعرضت لإستراتيجية التحصين ضد الضغوط النفسية وطلبة المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لهذا البرنامج».

للتحقق من هذا الفرض أُستخدم اختبار مان وتني (Mann- Whitney test) لعينتين مستقلتين لحساب درجات طلبة المجموعتين على كل مجال من مجالات مقياس الضغوط النفسية، وعلى المقياس ككل، وكانت قيمة مان وتنى الكلية تساوي (٠,٠٠٠) بدلالة إحصائية (٠,٠٠١) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، كما يبين ذلك الجدول (٤).

الجدول (٤)

نتائج اختبار مان وتني لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة

المجال	المجموعة	العدد	متوسط الرتب Mean Rank	مجموع الرتب Sum of Ranks	قيمة مان وتني	الدلالة الإحصائية
الأسري	الضابطة	٨	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠١*
	تجريبية أولى	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
الاجتماعي	الضابطة	٨	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠١*
	تجريبية أولى	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
الاقتصادي	الضابطة	٨	١٢,٣٨	٩٩,٠٠	١,٠٠٠	٠,٠٠١*
	تجريبية أولى	٨	٤,٦٣	٣٧,٠٠		
الصحي	الضابطة	٨	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٨,٥٠٠	٠,٠١٣*
	تجريبية أولى	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
الدراسي	الضابطة	٨	١١,٤٤	٩١,٥٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠١*
	تجريبية أولى	٨	٥,٥٦	٤٤,٥٠		
العاطفي	الضابطة	٨	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠١*
	تجريبية أولى	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
المقياس ككل	الضابطة	٨	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠١*
	تجريبية أولى	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($\alpha = ٠,٠٥$) عند جميع مجالات مقياس الضغوط النفسية والأداة الكلية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي تعرضت لإستراتيجية التحصين ضد الضغوط النفسية، أي أن درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي تعرضت لإستراتيجية التحصين ضد الضغوط النفسية، كانت أقل من درجات طلبة المجموعة الضابطة ، فقد بلغ الوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى (٢٧٤) درجة، في حين أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (٤٧٨) درجة .

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي توصل إليها الباحث بأن إستراتيجية التحصين ضد الضغوط النفسية لها فعالية في مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة.

ويرى باترسون (Patterson) أن التحصين ضد الضغوط النفسية يقدم المساعدة للأفراد الذين لديهم مخاوف مرضية، وتسبب لهم القلق في المواقف الضاغطة، ويعطي هذا الأسلوب الفرد مجموعة من المهارات للتكيف مع الحالات المستقبلية ومساعدتهم على تطبيق هذه المهارات عند التعرض للموقف الضاغط أو التوتر، وتشتمل هذه العملية على مواجهة الشخص للمثيرات التي تبعث على القلق في جلسات علاجية بهدف تعميم ردود الفعل المكتسبة أثناء المعالجة على المواقف التي يتوقع أن يواجهها بعد المعالجة، فبعد تعلم مهارات التعامل والتكيف يصبح الفرد جاهزاً للتعامل مع المواقف الحقيقية، وإن هذه الإستراتيجية تعمل على تطوير مشاعر الكفاءة الذاتية كلما كان بمقدور الفرد التعامل مع المواقف (Patterson, 1986؛ Hains,1992؛ Hains,1994).

إن البرنامج الإرشادي الجماعي باستخدام إستراتيجية التحصين ضد الضغوط النفسية أتاح الفرصة لطلبة المجموعة التجريبية للقيام بأنشطة متعددة وإقامة العلاقات الحميمة والتعاون بين طلاب المجموعة، كما ساعدهم على تنمية القدرة على مواجهة الضغوط التي تعترضهم، بالإضافة إلى استفادتهم من مهارة الاسترخاء العقلي والعضلي التي تتناسب عكسيّاً مع الإحساس بالضغط النفسي، واكتسابهم المهارات الاجتماعية الإيجابية، والتخلي عن بعض الصفات غيرالمرغوبة، كالأنانية والانعزالية وعدم التعاون مع الآخرين، وكذلك شعورهم بالحب والتقبل والاحترام والدعم العاطفي والمساندة الاجتماعية، وتنمو لديهم القدرات على مواجهة الضغوط النفسية وكيفية التصرف إزاء ما يواجههم من ضغوط نفسية، وتتفق نتيجة الدراسة مع نتائج دراسات: (عطية،٢٠٠٢؛ Hains,1992؛ Hains,1994).

◄ ثانياً- النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

«توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الضغوط النفسية لدى طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي تعرضت لإستراتيجية حل المشكلات، وطلبة المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لهذا البرنامج».

وللتحقق من هذا الفرض اُستخدم اختبار مان وتني (Mann- whitny test) لعينتين مستقلتين لحساب درجات طلاب المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة على كل مجال من مجالات مقياس الضغوط النفسية وعلى المقياس ككل، حيث كانت قيمة مان وتنى الكلية تساوى (٠,٠٠٠) بدلالة إحصائية (٠,٠٠١) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α ≤ ٠,٠٥) ، كما يبين ذلك الجدول (٥) .

الجدول (٥)

نتائج اختبار مان وتنى لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة

المجال	المجموعة	العدد	متوسط الرتب Mean Rank	مجموع الرتب Sum of Ranks	قيمة مان وتني	الدلالة الإحصائية
الأسري	الضابطة	٨	١١,٤٤	٩١,٥٠	٨,٥٠٠	٠,٠١٣*
	تجريبية ثانية	٨	٥,٥٦	٤٤,٥٠		
الاجتماعي	الضابطة	٨	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠١*
	تجريبية ثانية	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
الاقتصادي	الضابطة	٨	١٢,٤٤	٩٩,٥٠	٠,٥٠٠	٠,٠٠١*
	تجريبية ثانية	٨	٤,٥٦	٣٦,٥٠		
الصحي	الضابطة	٨	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	٠,٠٠١*
	تجريبية ثانية	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
الدراسي	الضابطة	٨	١٢,٣٨	٩٩,٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠١*
	تجريبية ثانية	٨	٤,٦٣	٣٧,٠٠		
العاطفي	الضابطة	٨	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠١*
	تجريبية ثانية	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
المقياس ككل	الضابطة	٨	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠١*
	تجريبية ثانية	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α ≤ ٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٥) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) عند جميع مجالات مقياس الضغوط النفسية، والمقياس ككل؛ وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثانية، التي تعرضت لاستراتيجية حل المشكلة، أي إن درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية كانت أقل من درجات طلبة المجموعة الضابطة، فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية (٢٧٣) ، في حين أن المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الضابطة بلغ (٤٧٦,٧) .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن استراتيجية حل المشكلات لها فاعلية في مواجهة

الضغوط النفسية لدى الطلبة، حيث يرى البرت (Alberti) و فوكس وفاوجيرلد (Foxx & Fawgerald) في دراساتهما إن مهارة حل المشكلة تتصف بأنها مهارة تجعل المتعلم يمارس دوراً جديداً يكون فيها فاعلاً ومنظماً لخبراته ومواضيع تعلمه، لذلك؛ **يمكن ذكر عدد من المسوغات التي تبرر أهمية التدرب على مهارة حل المشكلة كأسلوب للتعلم وهي**:

- إن المعرفة متنوعة لذلك لا بد من تدريب الطلبة على أساليب مختلفة لمعالجة مجالات المعرفة المختلفة وأنواعها.
- إن مهارة التدريب على التفكير إحدى المهارات اللازمة التي ينبغي أن يتسلح بها أفراد المجتمع لمعالجة مشكلات مجتمعهم وتحسين ظروف حياتهم.
- إن مهارة حل المشكلات من المهارات الضرورية لمجالات مختلفة سواء كانت مجالات حياتية ، أم مجالات الأكاديمية الكيفية.
- إن مهارة حل المشكلات مهارة تساعد المتعلم على تحصيل المعرفة بنفسه ، وتزويده بآليات الاستقلال .
- إن مهارة حل المشكلة تساعد المتعلم على اتخاذ قرارات مهمّة في حياته، وتجعله يسيطر على الظروف والمواقف التي تقترحها؛ (Foxx & Fawgerald,1990) (Alberti,1997).

ويمكن للباحث تفسير ذلك ما تضمنه البرنامج من فنيات وأساليب ومهارات اكتسبها طلبة المجموعة التجريبية، وكذلك الأنشطة والخبرات التي احتواها البرنامج حول موضوع الضغوط النفسية وفنيات أسلوب حل المشكلة، له الفعالية الواضح في تبصير الطلاب بمشكلاتهم، وإدراك المواقف الضاغطة ومصادرها، والآثار المترتبة من جراء التعرض للضغوط النفسية، وكيفية مواجهتها والتصرف إزاءها.

وقد ركزّ البرنامج الإرشادي على العوامل التي تؤدي إلى التكيف والتعايش مع المواقف المسببة للضغوط النفسية، وأصبحوا يشعرون بالتفاؤل والرضا والسعادة والشعور بالثقة بالنفس والقدرة على مواجهة التحديات والصعوبات التي تواجههم من خلال اكتسابهم التجربة والخبرة وتعرفهم على إمكاناتهم وقدراتهم الواقعية، والقدرة على حل مشكلاتهم في المستقبل، وتعزيز العلاقات الاجتماعية وتطوّيرها، ونمتْ لديهم القدرة على التفكير السليم وإدراك الواقع والتعامل مع الضغوط النفسية التي تعترضهم بأسلوب إيجابي، واستخدام مهارة حل المشكلات في تحديد المشكلة وتحليلها والوصول إلى الحل المناسب، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (العزي،٢٠٠٤؛ الزواوي،١٩٩٢؛ Hall & Tores, 2002؛ دحادحة،١٩٩٥) .

◄ ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:

«توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الضغوط النفسية لدى طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي تعرضت لإستراتيجية التحصين ضد الضغوط النفسية، وبين طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي تعرضت لإستراتيجية حل المشكلة».

فقد اُستخدم اختبار مان وتني (Mann- Whitney Test) لحساب درجات طلبة المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية على مجالات مقياس الضغوط النفسية والمقياس ككل، وكانت قيمة مان وتني تساوى (٣١,٥) وبدلالة إحصائية (٠,٩٥٨) وهى غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، كما يوضح ذلك الجدول (٦) .

الجدول (٦)

نتائج اختبار مان وتني لدرجات طلبة المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية على مقياس الضغوط النفسية

المجال	المجموعة	العدد	متوسط الرتب Mean Rank	مجموع الرتب Sum of Ranks	قيمة مان وتني	الدلالة الإحصائية
الأسري	تجريبية أولى	٨	٥,٦٩	٤٥,٥٠	٩,٥٠٠	٠,٠١٧*
	تجريبية ثانية	٨	١١,٣١	٩٠,٥٠		
الاجتماعي	تجريبية أولى	٨	١٠,٢٥	٨٢,٠٠	١٨,٠٠٠	٠,١٤٠
	تجريبية ثانية	٨	٦,٧٥	٥٤,٠٠		
الاقتصادي	تجريبية أولى	٨	٨,٨١	٧٠,٥٠	٢٩,٥٠٠	٠,٧٩١
	تجريبية ثانية	٨	٨,١٩	٦٥,٥٠		
الصحي	تجريبية أولى	٨	٧,٩٤	٦٣,٥٠	٢٧,٥٠٠	٠,٦٣١
	تجريبية ثانية	٨	٩,٠٦	٧٢,٥٠		
الدراسي	تجريبية أولى	٨	١٠,٦٣	٨٥,٠٠	١٥,٠٠٠	٠,٠٧٣
	تجريبية ثانية	٨	٦,٣٨	٥١,٠٠		
العاطفي	تجريبية أولى	٨	٥,٩٤	٤٧,٥٠	١١,٥٠٠	٠,٠٢٤*
	تجريبية ثانية	٨	١١,٠٦	٨٨,٥٠		
المقياس ككل	تجريبية أولى	٨	٨,٥٦	٦٨,٥٠	٣١,٥٠٠	٠,٩٥٨
	تجريبية ثانية	٨	٨,٤٤	٦٧,٥٠		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha =$ ٠,٠٥) عند جميع مجالات مقياس الضغوط النفسية والأداة ككل بين طلاب المجموعة

التجريبية الأولى، وطلاب المجموعة التجريبية الثانية، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

يتضح من الجدول (٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) عند جميع مجالات مقياس الضغوط النفسية والمقياس ككل بين طلبة المجموعة التجريبية الأولى وبين طلبة المجموعة التجريبية الثانية، ما عدا مجالي (الأسري، والعاطفي)، ولصالح طلبة المجموعة التجريبية الثانية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

وتدل هذه النتيجة على تساوي فعالية إستراتيجية التحصين ضد الضغوط النفسية، واستراتيجية حل المشكلة في القدرة على مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي (المجموعتين التجريبيتين) ، كما أن استراتيجية حل المشكلة لها فعالية أكبر في مواجهة الضغوط الأسرية والعاطفية لما تضمنته من فنيات لتحليل المشكلة ووضع حلول عدة لها، ومن خلال النماذج التي قُدِّمت للطلبة أثناء البرنامج العلاجي.

أي أن البرنامج الإرشادي بشقيه له التأثيرنفسه والفعالية نفسها في مواجهة الضغوط النفسية، حيث إن استراتيجية التحصين ضد الضغوط النفسية تحتوي على فنيات ومهارات وأساليب متساوية في الفعالية في مواجهة الضغوط النفسية، كما في اسراتيجية حل المشكلة، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من (العزي،٢٠٠٤؛ دحادحة،١٩٩٥؛ Hains,1994؛ Hhains,1992.B؛ الزواوي، ١٩٩٢)، والتي أشارت في نتائجها إلى أن استراتيجية التحصين ضد الضغوط النفسية واستراتيجية حل المشكلة فعالة في مواجهة الضغوط النفسية.

التوصيات:

١. الاستفادة من البرامج الإرشادية، وبرامج الإرشاد الجماعي المختلفة؛ للعمل بها مع مشكلات طلاب المرحلة الثانوية، ومرحلة المراهقة بشكل خاص، بحيث تكون هذه البرامج الإرشادية وقائية وإنمائية وعلاجية.

٢. إجراء دراسات مماثلة على طلاب الصف العاشر الأساسي باستخدام استراتيجيات إرشادية مختلفة.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. الأميري، أحمد (٢٠٠١) . فعالية برنامج إرشادي علاجي جماعي في خفض الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تعز في اليمن، رسالة دكتوراة غير منشورة. الجامعة المستنصرية،العراق.

٢. إسماعيل، بشرى (٢٠٠٤) . ضغوط الحياة والاضطرابات النفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣. دحادحة، باسم محمد علي (١٩٩٥) . فعالية برنامج إرشاد جماعي في حل المشكلات والاسترخاء العضلي على ضبط التوتر النفسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ،الأردن.

٤. الرشيدي، هارون (١٩٩٩) . الضغوط النفسية، طبيعتها، نظرياتها، برنامج لمساعدة الذات في علاجها.القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٥. الزواوي، رنا أحمد (١٩٩٢) . فعالية الإرشاد الجمعي للتدريب على حل المشكلات في مواجهة التوتر.رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية،الأردن .

٦. زهران،سناء (٢٠٠٤) . إرشاد الصحة النفسية.ط.١، القاهرة: دار عالم الكتب.

٧. سري، إجلال محمد (٢٠٠٠) . علم النفس العلاجي. ط.٢، ، القاهرة: عالم الكتب.

٨. الشناوي، محمد محروس (١٩٩٦) . العملية الإرشادية والعلاجية. القاهرة: دار غريب للنشر.

٩. الشناوي، محمد، وعبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٨) . العلاج السلوكي الحديث أسسه وتطبيقاته. القاهرة: دار قباء للنشر.

١٠. العزي، ميرفت (٢٠٠٤) . فاعلية برنامج إرشادي جمعي في خفض الضغوط النفسية لدى التلميذات المتفوقات دراسياً في الصف التاسع من التعليم الأساسي في مدينة تعز. جامعة صنعاء، اليمن.

١١. عطية، محمود محمد (٢٠٠٢) . فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في تنمية مهارات المواجهة الإيجابية للضغوط لدى الطلاب المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

١٢. عيد، محمد إبراهيم (٢٠٠٥) . مقدمة في الإرشاد النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٣. عوض، رئيفة رجب (٢٠٠٠) . فعالية العلاج السلوكي المعرفي في تخفيف الضغوط النفسية والسلبية لدى المراهقين من الجنسين. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة طنطا، مصر.

١٤. كفافي، علاء الدين (١٩٩٩) . الإرشاد والعلاج النفسي الأسري المنظور النفسي الاتصالي. القاهرة: دار الفكر العربي.

المراجع الأجنبية:

1. *Alberti, R.D, (1990) . Depression hopelessness and problem- solving in three latain groups adolescents.P.A.I,V.58 (10) .*
2. *Atwater, E, (1990) . Psychology of Adjustment: Personal growth in changing world. New York. Cliffs Prentices- Hill.*
3. *Berry, L.M, (1998) . Psychology at work, an introduction to industrial and organizational psychology.2nd (Ed) .McGraw- Hill, New York.*
4. *Cook, S.W. & Heppner.p.p, (1997) . A psychometric study of three coping with stresses measures. Education and Psychological Measurement, 57 (6) .906- 923.*
5. *Deadage, N & Tomes,f& Deal,M, (1997) . A study of stress, stressors and coping strategies among middle school adolescents. Social work in Education ,19 (2) , 87- 98.*
6. *Diana, D.A. (1998) . The evolution of stress management program for middle school adolescents. Child and Adolescents Work Journal.15910, 73- 85.*
7. *Dineen, P, (1990) . Events and Psychological stresses that lead to adolescences suicide , and coping strategies them. Coping with different stressors. V. 57 (9) .256- 320.*

8. *Ellis, A, (2000) . Rational – Emotive Behavior Therapy in R.J.Corsini and D.wedding (ed) current. Journal of counseling and development. Vol. 71, 222- 320.*
9. *Eriksson, E.H, (1982) . The life cycle completed. New York: Norton.*
10. *Folkman, S.S, (1998) . Positive psychological States and coping with severs stress. Starn, V. 45. N (8) .*
11. *Foxx,R.M &Fawgerald,D, (1990) . Problem- Solving skills training for psychiatric impaticuts: An analysis of generalization. Behavioral Residential Treatment,V.5 (3) .159- 176.*
12. *Gerld, S.E, (1996) . A comparative statistical Management. D.A.J, Company, V. 51, N (101) , 464.*
13. *Hains, A. A, (1992b) . Comparison of cognitive behavioral stress management techniques with adolescent boys. Journal of counseling and development. May/ June, Vol. 70, 600- 603.*
14. *Hains, A. A, (1994) . The Effectiveness of school- based cognitive behavioral stress management program with adolescents reporting high and low levels of emotional arousal. The School Counselor, V. 48, 114- 124.*
15. *Hains, A.A, (1992a) . stress involution training program for adolescents in a high school settings: A multiple baseline approach. Journal of adolescent. 15, 163- 175.*
16. *Hall, A.S. & Torres, L. (2002) . Partnerships in Preventing Adolescent stress: Self- Esteem, Coping and Support through Effective counseling. Journal of Mental Health Counseling, Apr.2002, Vol. 24.*
17. *Hoffman, Michael, A & Levy, Rahel, & Solberg, Shaul & Zarizki, Julia, (1995) , The impact of stress and coping: Developmental Changes in the transition to Adolescence. Journal of youth and adolescence, Vol.21 (4) , 4561- 4569.*
18. *Lazarus, R.S, (1993) . From psychological stress to the emotions history of changing. Out look. Annual review psychology, N (44) , 1- 21.*
19. *Patterson, C.H, (1997) . Psychology abiopsychosocial approach Addison Wesley .educational publisher Inc, New York.*
20. *Patterson, C.H, (1986) . Theories of counseling and psycho- therapy, 4ed, New York: Harper and Row, publishers.*

21. *Pico, Bettina, (2001) . the relation between coping style psychological stresses of the problems and healthy states of adolescent . Journal of youth and adolescence, Vol.51 (2) ,223.*
22. *Puskar, Kathryn & Lamb, Jacqueline, (1991) . adolescences problems and psychological stresses and coping strategies. Journal of Counseling & Development, Vol (12) 3, 267- 281.*
23. *Sarmany, S. I, (1994) . Load and stress in school: Their sources and possibility of coping with them. Studio psychological, V 36, (1) , 41- 54.*
24. *Schwebel, A, (1990) . Personal adjustment and growth: a life – span approach, 2nd Ed, W.M Co: Brown Publishers, New York.*
25. *Selye. H, (1983) . The stress concept Past present, and future” InC. cooper (Ed’s) stress research: Issues for the 80’s (1- 20) , New York: Wiley.*
26. *Speck, Bruce, (1993) . Defining stress as ethical conflict, Bulletin of the association for Business Communication, V.56 (1) , 34 – 37.*
27. *Taylor, S, (1986) . Health psychology. Random House Co. New York.*
28. *Wagenaer, J & Laforge, J. (1994) . Stress counseling theory and practice: A cautionary review. Journal of Counseling & Development, Vol. 73. 13-32.*

ملحق رقم (١)

« مقياس الضغط النفسي»

عزيزي الطالب.....

تحية طيبة ،،،

فيما يلي مجموعة من الفقرات التي تصف مشاعر الفرد، يرجى قراءة كل فقرة ووضع إشارة (×) في العمود المقابل لها لبيان مدى انطباق تلك الفقرة على وضعك.

أرجو أن تتسم إجابتك بالدقة، والصراحة، والموضوعية التامة، علماً بأن أية معلومات ستدلي بها ضمن سياق هذا الاستبيان ستعامل بسرية تامة، وسيتم استخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً لك تعاونك

الباحث/ الدكتور: نايف الحمد

أرجو تعبئة البيانات التالية:

- الاســـم:
- المدرسة:

أولاً- الضغوط الأسرية:

الرقم	الفقرات	لا ينطبق علي	لا يشكل ضغطاً نفسياً	يشكل ضغطاً نفسياً		
				شديد	متوسط	بسيط
١.	صعوبة المناقشة في الموضوعات الشخصية مع الوالدين.					
٢.	غياب الوالد عن المنزل.					
٣.	الخلافات بين الأخوة في المنزل					

الرقم	الفقرات	لا ينطبق علي	لا يشكل ضغطاً نفسياً	يشكل ضغطاً نفسياً		
				شديد	متوسط	بسيط
٤.	ازدحام البيت بأفراد الأسرة					
٥.	معاقبة الوالدين لي لأبسط سبب من الأسباب					
٦.	معاملة الأسرة لي معاملة طفل صغير					
٧.	توقع أسرتي مني أكثر مما أستطيع					
٨.	الافتقار إلى حب وعطف أحد الوالدين					
٩.	لا أجد بين أفراد الأسرة من يفهمني					
١٠.	النزاعات بين الأسرة والأقارب					
١١.	الخلافات بين الوالدين					
١٢.	إصابة أحد أفراد الأسرة بمرض خطير					
١٣.	التفرقة في المعاملة بين الأخوة في المنزل					
١٤.	المرض المستمر لأحد أفراد الأسرة					
١٥.	وفاة أحد الوالدين					
١٦.	تعارض آرائي مع أحد الوالدين أو مع كليهما					
١٧.	انتقاد الوالدين لي لأبسط سبب					
١٨.	اعتراض والدي على اختياري كثير من الأصدقاء					

ثانياً- الضغوط الاجتماعية:

الرقم	الفقرات	لا ينطبق علي	لا يشكل ضغطاً نفسياً	يشكل ضغطاً نفسياً		
				شديد	متوسط	بسيط
١٩.	تأزم علاقاتي مع بعض الأقارب					
٢٠.	تأزم علاقاتي مع بعض الأصدقاء					
٢١.	المشاكل والنزاعات مع الجيران					
٢٢.	ضعف الثقة بيني وبين الأصدقاء					
٢٣.	اضطراري بالالتزام ببعض العادات التي لا أرضى بها					
٢٤.	لا أجد الاحترام الكافي من المجتمع					
٢٥.	القيود التي يفرضها المجتمع على حريتي					
٢٦.	صعوبة وجود من ألجأ إليه في حل مشكلاتي					
٢٧.	تدخل الآخرين في شؤوني الخاصة					

الرقم	الفقرات	لا ينطبق علي	لا يشكل ضغطاً نفسياً	يشكل ضغطاً نفسياً		
				شديد	متوسط	بسيط
٢٨.	قلة الأنشطة التي تساعد على إقامة علاقات اجتماعية					
٢٩.	قلة تقديم العون من الأقارب عند الحاجة إليه					
٣٠.	قلة تقديم العون من الأصدقاء عند الحاجة إليه					
٣١.	صعوبة إقامة علاقة مع الآخرين					
٣٢.	صعوبة الحصول على النصيحة عندما أحتاجها					
٣٣.	صعوبة القدرة على استغلال أوقات الفراغ					
٣٤.	صعوبة محافظة أصدقائي على الأسرار التي أبوح لهم بها					
٣٥.	صعوبة التعبير عن رأي بحرية					
٣٦.	الشعور بالحرج عند مقابلة أشخاص جدد					
٣٧.	الشعور بأن الناس غير مخلصين في علاقاتهم مع الآخرين					
٣٨.	قلة الوسائل الترفيهية					

ثالثاً- الضغوط الاقتصادية:

الرقم	الفقرات	لا ينطبق علي	لا يشكل ضغطاً نفسياً	يشكل ضغطاً نفسياً		
				شديد	متوسط	بسيط
٣٩.	الوضع الاقتصادي سيئ لأسرتي					
٤٠.	ارتفاع أجور السكن					
٤١.	مصروفي اليومي غير كافي					
٤٢.	ارتفاع أسعار العلاج					
٤٣.	ارتفاع أجور المواصلات					
٤٤.	الخسارة المادية لأحد أفراد الأسرة					
٤٥.	صعوبة الحصول على بعض الحاجيات الضرورية					
٤٦.	الديون التي تعاني منها أسرتي					
٤٧.	صعوبة حصولي على الملابس التي تليق بي					
٤٨.	صعوبة مجاراتي لزملائي في مصروفاتهم					
٤٩.	الارتفاع المستمر للأسعار					

رابعاً- الضغوط الصحية:

الرقم	الفقرات	لا ينطبق علي	لا يشكل ضغطاً نفسياً	يشكل ضغطاً نفسياً		
				شديد	متوسط	بسيط
.٥٠	الشعور بالإرهاق في أوقات مختلفة					
.٥١	الشعور بالخمول والكسل باستمرار					
.٥٢	المعاناة من الأرق المستمر واضطراب النوم					
.٥٣	عدم وجود وحدة صحية داخل المدرسة					
.٥٤	الألم المستمر للأسنان					
.٥٥	الشعور بضعف عام في جسمي					
.٥٦	ضعف السمع					
.٥٧	المعاناة من نوبات ألم في رأسي					
.٥٨	ضعف الوعي الصحي لدى أفراد الأسرة					
.٥٩	نقص الإمكانات اللازمة لمتابعة حالتي الصحية					
.٦٠	انقطاع الكهرباء والماء بشكل دائم					
.٦١	مرضي بصورة مستمرة					
.٦٢	ضعف بصري					

خامساً- الضغوط الدراسية:

الرقم	الفقرات	لا ينطبق علي	لا يشكل ضغطاً نفسياً	يشكل ضغطاً نفسياً		
				شديد	متوسط	بسيط
.٦٣	صعوبة الأسئلة الإمتحانية					
.٦٤	كثرة الواجبات التي يكلفنا بها الأساتذة					
.٦٥	ضعف الترابط بين المواد الدراسية					
.٦٦	عدم مناسبة توزيع الجدول الدراسي على أيام الأسبوع					
.٦٧	ضعف ارتباط الموضوعات الدراسية بحياة المجتمع					
.٦٨	قلة الفعالية والأنشطة المدرسية					
.٦٩	عدم توفر أماكن مناسبة لاستراحة الطلبة في المدرسة					
.٧٠	ضعف إمكانيات المدرسة					

الرقم	الفقرات	لا ينطبق علي	لا يشكل ضغطاً نفسياً	يشكل ضغطاً نفسياً		
				شديد	متوسط	بسيط
٧١.	صعوبة الحصول على المستلزمات الدراسية					
٧٢.	عدم وجود مكان مناسب للمذاكرة في المنزل					
٧٣.	صعوبة فهم الموضوعات الدراسية المقررة					
٧٤.	الحصول على درجات متدنية في الامتحان					
٧٥.	صعوبة الوصول إلى المدرسة والعودة منها					
٧٦.	المناقشة الدراسية تسبب توتر العلاقة بيني وبين الزملاء					
٧٧.	كثرة عدد الطلبة في الصف الدراسي					
٧٨.	ضعف كفاءة بعض المدرسين في التدريس					
٧٩.	الخوف من الرسوب					
٨٠.	كثافة محتوى المنهج الدراسي					
٨١.	نسيان المعلومات التي أدرسها بسرعة					
٨٢.	سوء معاملة بعض المدرسين للطلبة					
٨٣.	إلحاح أسرتي علي للحصول على درجات عالية					
٨٤.	حصول بعض الطلاب على درجات أعلى مني					
٨٥.	الأسئلة المفاجئة التي يوجهها المدرس لي					
٨٦.	الشعور بعدم القدرة على الحصول على معدل يؤهلني لدخول الجامعة					
٨٧.	الانتقال من مدرستي إلى مدرسة أخرى					
٨٨.	تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية					
٨٩.	الجهل بالعادات الدراسية الصحيحة					
٩٠.	عدم توزيع الكتب الدراسية في بداية العام الدراسي					

سادساً- الضغوط العاطفية:

الرقم	الفقرات	لا ينطبق علي	لا يشكل ضغطاً نفسياً	يشكل ضغطاً نفسياً		
				شديد	متوسط	بسيط
٩١.	إقامة علاقة حب غير متكافئة مع الجنس الآخر					
٩٢.	صعوبة التعبير عن مشاعري أمام الجنس الآخر					

الرقم	الفقرات	لا ينطبق علي	لا يشكل ضغطاً نفسياً	يشكل ضغطاً نفسياً		
				شديد	متوسط	بسيط
٩٣.	ضعف الثقة في الجنس الآخر					
٩٤.	الشك في كسب ود الجنس الآخر					
٩٥.	الشعور بألم عند الفراق القسري عمن أحب					
٩٦.	المعاناة من تدخل أسرتي في اختيار شريك الحياة					
٩٧.	العادات والتقاليد تقلل من فرصة إقامة علاقة بين الجنسين					
٩٨.	اضطرابي عند اللقاء بالجنس الآخر					
٩٩.	تحذيرات أسرتي وأنا صغير من الاختلاط بالجنس الآخر جعلني أخفق في إقامة علاقات وأنا شاب					
١٠٠.	فشل العلاقات العاطفية عند زملائي جعلني عازفاً عن تكوين علاقات مع الجنس الآخر					

ملحق رقم (٢)

الدرجات الخام على مقياس الضغوط النفسية للمجموعات الثلاث (التجريبية الأولى والثانية والضابطة) ، كما تبينها الجداول ذوات الأرقام (١،٢،٣) .

الجدول (١)

المجال	المجموعة	العدد	الدرجات الخام							
الأسري	الضابطة	٨	٥٤	٥٨	٤٧	٥٠	٥٥	٤٤	٦٠	٥٧
	تجريبية أولى	٨	٣٠	٢٠	١٢	٤٠	٣٠	٤٢	٤٠	٤٣
الاجتماعي	الضابطة	٨	١٠٠	١٢٠	١٨٠	١٤٤	١٧٠	٩٠	٨٥	٩٥
	تجريبية أولى	٨	٦٠	٥٥	٦١	٦٥	٦٧	٨٠	٧٥	٨١
الاقتصادي	الضابطة	٨	٥٠	٦٠	٨٠	٨٤	٦٠	٧٠	٧٢	٩٠
	تجريبية أولى	٨	٣٥	٤٠	٥٠	٣٠	٤٠	٢٤	٥٠	٣٥
الصحي	الضابطة	٨	٧٠	٥٥	٦٨	٨٧	٤٧	٥٠	٥١	٥٥
	تجريبية أولى	٨	٣٠	٣٥	٣٠	٣٥	٤٠	٤١	٤٠	٤٦
الدراسي	الضابطة	٨	٩٩	٩٤	١٠٠	١٠٣	٩٩	٩٩	١٠١	٨٩
	تجريبية أولى	٨	٩٠	٨٠	٩٥	٧٥	٤٠	٨٨	١٠٠	٨٠

المجال	المجموعة	العدد	الدرجات الخام							
العاطفي	الضابطة	٨	٥٠	٧٥	٦٨	٥٥	٨٥	٩٠	٧٧	٨٠
	تجريبية أولى	٨	٢٢	١٩	٢٠	٢٠	١٩	١٧	١٦	٢٠
المقياس ككل	الضابطة	٨	٤٢٣	٤٦٢	٥٤٣	٥٢٣	٥١٦	٤٤٣	٤٤٦	٤٦٦
	تجريبية أولى	٨	٢٦٧	٢٤٩	٢٦٨	٢٥٥	٢٣٦	٢٩٢	٣٢١	٣٠٥

الجدول (٢)

المجال	المجموعة	العدد	الدرجات الخام							
الأسري	الضابطة	٨	٥٤	٥٨	٤٧	٥٠	٥٥	٤٤	٦٠	٥٧
	تجريبية ثانية	٨	٤٠	٥٠	٤١	٤٥	٥٠	٤٢	٤٠	٥٠
الاجتماعي	الضابطة	٨	١٠٠	١٢٠	١٨٠	١٤٤	١٧٠	٩٠	٨٥	٩٥
	تجريبية ثانية	٨	٦٠	٥٣	٦٠	٦١	٥٠	٦٤	٦٣	٨٠
الاقتصادي	الضابطة	٨	٥٠	٦٠	٨٠	٨٤	٦٠	٧٠	٧٢	٩٠
	تجريبية ثانية	٨	٣٤	٤٠	٤٤	٥٠	٣٥	٣٠	٣٧	٢٧
الصحي	الضابطة	٨	٧٠	٥٥	٦٨	٨٧	٤٧	٥٠	٥١	٥٥
	تجريبية ثانية	٨	٤٠	٤٠	٤٥	٣٥	٢٤	٣٩	٤٠	٤٢
الدراسي	الضابطة	٨	٩٩	٩٤	١٠٠	١٠٣	٩٩	٩٩	١٠١	٨٩
	تجريبية ثانية	٨	٨٠	٧٥	٤٤	٣٨	٦٤	٦٩	٩٠	٧٦
العاطفي	الضابطة	٨	٥٠	٧٥	٦٨	٥٥	٨٥	٩٠	٧٧	٨٠
	تجريبية ثانية	٨	٢٠	٢٠	٢٢	٢٠	٢٠	٢١	٣٠	٤٥
المقياس ككل	الضابطة	٨	٤٢٣	٤٦٢	٥٤٣	٥٢٣	٥١٦	٤٤٣	٤٤٦	٤٦٦
	تجريبية ثانية	٨	٢٧٤	٢٧٨	٢٥٦	٢٤٩	٢٤٣	٢٦٥	٣٠٠	٣٢٠

الجدول (٣)

المجال	المجموعة	العدد	الدرجات الخام							
الأسري	تجريبية أولى	٨	٣٠	٢٠	١٢	٤٠	٣٠	٤٢	٤٠	٤٣
	تجريبية ثانية	٨	٤٠	٥٠	٤١	٤٥	٥٠	٤٢	٤٠	٥٠
الاجتماعي	تجريبية أولى	٨	٦٠	٥٥	٦١	٦٥	٦٧	٨٠	٧٥	٨١
	تجريبية ثانية	٨	٦٠	٥٣	٦٠	٦١	٥٠	٦٤	٦٣	٨٠
الاقتصادي	تجريبية أولى	٨	٣٥	٤٠	٥٠	٣٠	٤٠	٢٤	٥٠	٣٥
	تجريبية ثانية	٨	٣٤	٤٠	٤٤	٥٠	٣٥	٣٠	٣٧	٢٧
الصحي	تجريبية أولى	٨	٣٠	٣٥	٣٠	٢٥	٤٠	٤١	٤٠	٤٦
	تجريبية ثانية	٨	٤٠	٤٠	٤٥	٣٥	٢٤	٣٩	٤٠	٤٢

المجال	المجموعة	العدد	الدرجات الخام							
الدراسي	تجريبية أولى	٨	٩٠	٨٠	٩٥	٧٥	٤٠	٨٨	١٠٠	٨٠
	تجريبية ثانية	٨	٨٠	٧٥	٤٤	٣٨	٦٤	٦٩	٩٠	٧٦
العاطفي	تجريبية أولى	٨	٢٢	١٩	٢٠	٢٠	١٩	١٧	١٦	٢٠
	تجريبية ثانية	٨	٢٠	٢٠	٢٢	٢٠	٢٠	٢١	٣٠	٤٥
المقياس ككل	تجريبية أولى	٨	٢٦٧	٢٤٩	٢٦٨	٢٥٥	٢٣٦	٢٩٢	٣٢١	٣٠٥
	تجريبية ثانية	٨	٢٧٤	٢٧٨	٢٥٦	٢٤٩	٢٤٣	٢٦٥	٣٠٠	٣٢٠

أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس وحرية اختيار التخصص

د. ثائر غباري*
د. يوسف أبو شندي**
د. خالد أبو شعيرة***
د. نادر جرادات****

* أستاذ مساعد/كلية العلوم التربوية/ الجامعة الهاشمية/ الزرقاء/ الأردن.
** أستاذ مساعد/ كلية العلوم التربوية/ جامعة الزرقاءالخاصة/ الزرقاء/ الأردن.
*** أستاذ مساعد/ السنة التحضيرية/ جامعة حائل/ حائل/ المملكة العربية السعودية.
**** أستاذ مساعد/ كلية العلوم التربوية/ جامعة حائل/ حائل/ المملكة العربية السعودية.

ملخص:

هدفت الدراسة إلى استقصاء أنماط العزو السببي لخبرات النجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس ومدى الحرية في اختيار التخصص، وتكونت عينة الدراسة من (٤٩٨) طالباً وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية بناءً على الشعب المطروحة في الجامعة، وقد اختيرت (١٥) شعبة عشوائياً تغطي متغيرات الدراسة. وتكونت أداة الدراسة من مقياس العزو السببي لـ «ليفكورت» (Lefcurt) وزملائه المكيف على البيئة الأردنية.

وقد بينت النتائج أن أفراد الدراسة عزوا النجاح إلى عوامل داخلية مثل القدرة والجهد، بينما عزوا خبرات الفشل إلى عوامل غير مستقرة مثل: الجهد والحظ ومساعدة الآخرين. كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب العزو السببي للنجاح الداخلي والخارجي، والفشل لعوامل مستقرة تعزى إلى متغير الحرية في اختيار التخصص، وكانت هناك فروق ذات دلالة في عزو الفشل لعوامل غير مستقرة تتصل بذلك المتغير، وقد عزا الطلبة الذين اختاروا التخصص بإرادتهم فشلهم إلى عوامل غير مستقرة.

وفي ضوء النتائج أوصى الباحثون بتوصيات عدة، منها: تدريب الطلبة على العزو الداخلي للنجاح والفشل، وذلك لتدريبهم على تحمل مسؤولياتهم، كذلك ترك الطلبة يختارون تخصصاتهم بأنفسهم؛ لأنها الوسيلة الأنجح لاستمرار الطالب بالدراسة والنجاح فيها.

كلمات مفتاحية: العزو السببي، الجنس، الحرية في اختيار التخصص

Abstract:

This study aimed at investigating the types of causal attribution for success and failure among university students in the light of variables of gender and the freedom in choosing college majors. The sample consisted of (498) students selected randomly from the faculties of the university, according to the presented classes in the semester, then (15) classes were chosen by cluster random. The instrument used in the study was the Lefcurt scale of the causal attribution for success and failure which was modified to suit the Jordanian community.

The results showed that the university students attributed their success to internal causes such as ability and effort, and their failure to unstable causes such as effort, luck, and assistance of others. The results also showed that there were no significant differences in causal attribution types due to gender. As for the freedom in college major choice variable, the results showed that there were no significant differences in the causal attribution types in the internal and external causes of the success and the stable causes of the failure due to that variable, but there were significant differences in attributing the failure to unstable causes, since the students who choose their majors according to their inclinations attributed their failure to unstable ones.

In the light of these results, there were some recommendations such as training students in the internal, causal attribution, and in choosing their majors by themselves.

Key word: *Causal attribution, gender, freedom in college major choice.*

مقدمة:

تهتم دافعية العزو بدراسة الأسباب التي تجعل الأفراد يتخذون قرارات معينة بصدد ما يمر بهم من حوادث؛ فالناس عموماً ينسبون سلوكهم وتصرفاتهم إلى عوامل معينة، سواء كانت هذه العوامل سمات شخصية مستقرة أم مظاهر للموقف الاجتماعي الذي يعيشون فيه (علاونة، ٢٠٠٤) .

كما أن لعمليات العزو السببي الخاصة بالنجاح والفشل دوراً مهماً لفهم كيفية تأثير توقعات الطلبة في تحصيلهم الأكاديمي، لذا تحاول نظرية العزو السببي للنجاح والفشل التركيز على كيفية تفسير الأفراد لنجاحهم أو فشلهم، وقد تعدت تحليل الحوافز إلى محاولة فهم نتائج توقعات الطلبة وردود فعلهم الانفعالية، وتفسير واقعية الأفراد لأداء المهمات المختلفة، كما تعمل على تفسير الأفراد لنجاحهم وفشلهم في هذه المهمات (المنيزل، ١٩٩٥؛ Weiner, 1980) .

وقد ينجح الطلبة وقد يفشلون في أثناء عملية التعلم ، وعلى هذا فهم يحاولون تحديد أسباب النجاح أو الفشل، وذلك بعزوها إلى عوامل عدة مثل: صعوبة الامتحان، أو اتجاهات المعلم نحوهم، أو عدم الرغبة بدراسة مادة معينة. ويعمل هذا العزو دليلاً للطلبة حول توقعاتهم بالنجاح أو الفشل في تلك المهمات في المستقبل؛ فالطالب الذي ينجح في مادة ما ويعزو نجاحه فيها إلى جهده المبذول؛ فإنه سيستمر في بذل المزيد من الجهد في المواد الأخرى في المستقبل. وإذا فشل في مادة أخرى وعزا فشله إلى كره المعلم له، فإنه لن يبذل فيها جهداً في المستقبل؛ لأنه يتوقع بأنه مهما بذل من جهد، فإنه لن ينجح بسبب معلم تلك المادة (غباري، ٢٠٠٨) .

وقد لاقى هذا المفهوم اهتمام عالم النفس هايدر (Heider, 1958) الذي اهتم بالعوامل المفترضة من قبل الأفراد لتحليل سلوكهم وتفسيره، حيث يعزو الأفراد سلوكهم إما إلى عوامل داخلية مثل خصائص الشخصية، أو إلى عوامل خارجية تتعلق بالمواقف الاجتماعية.

وتقوم نظرية العزو على افتراضات عدة منها:

- أننا نحاول تحديد أسباب سلوكنا وسلوك الآخرين؛ وذلك لأننا مدفوعين للبحث عن معلومات تساعدنا في تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة.
- الأسباب التي نقدمها لتفسير سلوكنا ليست عشوائية، بل هناك قواعد وضوابط تستطيع أن تفسر لنا أسبابه.

- الأسباب التي نحددها لنتائج سلوكنا تؤثر في سلوكنا الانفعالي وغير الانفعالي على المدى البعيد، مكونة بذلك نهجاً لدى الفرد والمجتمع (Petri & Govern, 2004).

وقد اهتم هايدر (Heider) بطريقة إدراك الإنسان العادي لأسباب الأحداث وطريقة تفسيرها، والطريقة التي يسلك بها في موقف ما (Weiner, 1979; Weiner,1980) ، حيث نظر إلى السلوك الإنساني على أنه ناتج عن تفكيره في سبب حدوثه، وليس استجابة للأحداث، وبذلك فقد ناقض الاتجاه السلوكي في تفسير السلوك الإنساني الذي يرى أن الإنسان كائن عضوي يمكن أن يُستجر سلوكه بتهيئة الظروف المناسبة لذلك (Stipek, 1998) .

واستند هايدر (Heider, 1958) على افتراض أساسي مفاده أن الأفراد لا يرتاحون ببساطة لتسجيلهم ما يحيط بهم من ملاحظات، بل هم بحاجة إلى عزوها قدر الإمكان إلى متغيرات معينة في بيئتهم؛ أي أنهم يحاولون ربط السلوك بالظروف والعوامل التي أدت إليه؛ إذ إن إدراك الفرد للسبب يساعده في السيطرة على ذلك الجزء من البيئة (قطامي وقطامي، ٢٠٠٠؛ زايد، ٢٠٠٣) .

ويرى هايدر (Heider) أن الناس يعزون أسباب الأحداث إما لعوامل داخلية كامنة ضمن الفرد مثل الحاجات والرغبات والانفعالات والقدرات والمقاصد والجهد، أو لعوامل خارجية مثل الحظ ونوع المهمة (Heider, 1958) .

كما طور واينر (Weiner, 1979) نموذجاً للعزو السببي حسب الجدول الآتي:

الجدول (١)

أنماط العزو النسبي التي طورها (واينر) بناءً على أبعاد الموقع والاستقرار والتحكم

نمط العــزو	داخـلـــي		خــارجـــي	
	ثـابـت	متغيــر	ثـابـت	متغيــر
يمكن التحكم به	الجهد المعتاد	الجهد الآني	تحيز المعلم	مساعدة الآخرين
لا يمكن التحكم به	القـدرة	المـزاج	صعوبة المهمة	الحظ

ويشير الجدول السابق إلى تصنيف أنماط العزو إلى ثلاثة أبعاد هي: الموقع والاستقرار والتحكم. وعلى ذلك فمن الأسباب الداخلية: القدرة وهي مستقرة ولا يمكن التحكم بها، والجهد المعتاد ثابت ويمكن التحكم به، والجهد الآني، وهو متغير ويمكن التحكم به، والمزاج وهو متغير، ولا يمكن التحكم به، أما العزو الخارجي مثل صعوبة المهمة، وهو ثابت ولا يمكن التحكم به، والحظ، وهو متغير ولا يمكن التحكم به، وتحيز المعلم، وهو ثابت ويمكن التحكم به، ومساعدة الآخرين، وهو متغير ويمكن التحكم به.

يتضح مما سبق أن الأبعاد السببية الثلاثة لـ «واينر» (Weiner) ذات صبغة تفاعلية نشطة، ويعتقد بأن لها تضمينات هامة في الدافعية، فعلى سبيل المثال يرتبط بعد موقع الضبط (داخلي ، خارجي) بمشاعر الذات. فإذا كان عزو النجاح والفشل يعود إلى عوامل داخلية، فالنجاح يؤدي إلى شعور بالزهو والافتخار، مما يؤدي إلى زيادة الدافعية، بينما يؤدي الفشل إلى التقليل من تقدير الذات. ويرتبط بعد الاستقرار (ثابت ، متغير) بالتوقعات حول المستقبل، فعندما يعزو الطالب فشله إلى عوامل مثل صعوبة المادة، فإنه يتوقع أن يفشل في المادة في المستقبل، ولكنه حين يعزو نتائج التعلم إلى عوامل متغيرة غير مستقرة مثل المزاج والحظ، فإنه يتوقع أن يأمل بحدوث تغيرات في المستقبل عندما يواجه مهمات مشابهة. وأخيراً يرتبط بعد التحكم وعدم التحكم بانفعالات مثل الغضب والخجل، فإذا فشل الطالب في عمل يمكن التحكم به، فذلك يؤدي إلى الشعور بالذنب أو الخجل، أما إذا نجح، فذلك يؤدي إلى الشعور بالفخر. وربما يؤدي الفشل في مهمة ما غير قابلة للتحكم والسيطرة إلى الغضب، بينما يؤدي النجاح إلى الشعور بالحظ والامتنان (Ames & Lau, 1982; Ormrod, 1995) .

ومما سبق يتبين أن نمط العزو السببي للنجاح والفشل يؤثر في السلوك المستقبلي للأفراد وخصوصاً إن كان ذلك العزو داخلياً، حيث ينعكس ذلك على تقدير الذات بالنسبة للأفراد مما يجعلهم أكثر ثقة بأنفسهم وأقدر على اتخاذ قرارات شخصية في مختلف مناحي الحياة. ومن الجوانب الهامة التي يسعى الفرد لاتخاذ قرارات مصيرية، اختياره لتخصصه الجامعي، ويرى بورتر وأومباك و بيغز (Beggs, 2008; Porter & Umbach; 2006) أن اختيار التخصص يعد من أهم القرارات التي يتخذها الفرد في حياته؛ فعلى أساسها يتحدد مستوى تفاعله مع مدرسيه وزملائه. كما يعد اختيار التخصص، سواء أكان الاختيار عن رغبة الفرد أم مفروضاً عليه لأسباب خارجية مثل رغبة الأهل أو قرب الجامعة من منطقة السكن، انعكاساً لشخصية الفرد ومدى إيمانه بقدراته وإمكاناته، فقد وجد سين وآخرون (Senn & et al,1984) أن الأفراد الذين اختاروا تخصصاتهم بناءً على رغباتهم حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس مفهوم الذات. ويرتبط مفهوم المراقبة الذاتية باختيار التخصص، فالشخص المراقب لذاته يكيف اختياره الأكاديمي بما يتلاءم مع المواقف الاجتماعية وتوقعات الآخرين، كما يختار تخصصات تتطلب ذكاءً اجتماعياً أقل (Gabr-elsen & et al, 1992) . ويرى سوريتش و باليكشيش (Sorić & Palekćić, 2009) أنه إذا قام الأفراد بعزو الفشل إلى أسباب داخلية و غير قابلة للتحكم ومستقرة مثل ضعف القدرة فسوف تقل لديهم الاهتمام بتعلم مواضيع معينة، حينها سيوجهون اهتمامهم إلى مواضيع أخرى يدركون من خلالها ذواتهم كأفراد ذوي كفاية. بمعنى يمكن أن يلعب العزو السببي دوراً وسيطياً بين التحصيل الأكاديمي واهتمامات الطلبة بدراسة المواضيع المختلفة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد دافعية العزو من الدوافع الهامة في السلوك الإنساني، ويعتمد السلوك الإنساني المستقبلي على الطريقة التي يعزو بها الفرد أسباب نجاحه أو فشله، سواء قرر القيام بالمهمات أو امتنع عن القيام بها. ومن خلال عمل الباحثين في جامعات خاصة مختلفة، ونظراً لوجود كثير من الطلبة من ذوي المعدلات المتوسطة أو المنخفضة، فقد لوحظ أن الطلبة يعزون أسباب فشلهم في الاختبارات أو في الحصول على معدلات متدنية إلى أسباب خارجية، وقلما وجد طالب يعترف بتقصيره في الدراسة، أو أنه لم يبذل المزيد من الجهد من أجل الحصول على معدلات مرتفعة، أو أنه أجبر على هذا التخصص أو ذاك، وهذا ما دفع الباحثين إلى دراسة أنماط العزو السببي التي يسوغ بها الطلبة لنجاحهم أو فشلهم، وبخاصة بالجامعات الخاصة. **وفي ضوء ما تقدم تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية**:

- ما أنماط العزو السببي للنجاح والفشل السائدة لدى الطلبة الجامعيين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين تعزى إلى النوع الاجتماعي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين تعزى إلى مدى الحرية في اختيار التخصص؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى استقصاء أنماط العزو السببي لخبرات النجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والحرية في اختيار التخصص، والتعرف إلى انعكاس تلك الحرية على أنماط العزو السببي.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية موضوعها في علم النفس التربوي وهو العزو السببي للنجاح والفشل، **حيث يمكن توضيح أهميتها بالنقاط الآتية**:

- يؤدي هذا المفهوم دوراً مهماً في تحديد السلوك المستقبلي للمتعلم من حيث بذل الجهد أو عدمه، ومن حيث تحديد مستوى مفهوم الذات المرتفع أو المتدني عنده.

- تزويد الأدب التربوي العربي بدراسات عن موضوع اختيار التخصصات من قبل الطلبة أنفسهم.

- تختلف هذه الدراسة عن سابقاتها من الدراسات الأخرى، بأنها أضافت متغيراً جديداً هو مدى الحرية في اختيار التخصص، إذ لم يعالج هذا الموضوع من قبل الدراسات العربية – على حد علم الباحثين– وتحاول هذه الدراسة التعرف إلى أثر هذا المتغير في تحديد أسباب النجاح والفشل لدى الطلبة.

- من المتوقع أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة الطلبة، مما يساعدهم على التعرف إلى أنماط العزو التي يستخدمونها في تبرير نجاحاتهم وفشلهم، ويعطيهم فكرة حول مركز الضبط لديهم، والذي بدوره ينعكس على أدائهم، وعلى مفهوم الذات لديهم. كما يمكن أن يستفيد من نتائجها المرشدون التربويون والنفسيون الذين يعملون على مساعدة الطلبة على فهم ذواتهم والتكيف مع حياتهم الجامعية وحل مشكلاتهم المختلفة.

التعريفات الإجرائية:

◄ **العزو الداخلي للنجاح**: هو عزو الطلبة لنجاحاتهم إلى عوامل داخلية تتعلق بالقدرة والجهد، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات الإيجابية لذلك البعد من مقياس العزو السببي متعدد الأبعاد لـ «ليفكورت» (Lefcurt) ، وهي الفقرات (٥، ٦، ١٣، ١٤، ٢١، ٢٢) ، وتتراوح علاماتهم في هذه الدراسة بين (١– ٦) .

◄ **العزو الخارجي للنجاح**: هو عزو الطلبة لنجاحاتهم إلى عوامل خارجية. كتحيز المعلم وسهولة المادة، والحظ الجيد. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات السلبية لذلك البعد من المقياس السابق، وهي الفقرات (٣، ٤، ١١، ١٢، ١٩، ٢٠) ، وتتراوح علاماتهم في هذه الدراسة بين (١– ٦) .

◄ **عزو الفشل لعوامل غير مستقرة**: وهو قيام الطالب بعزو فشله في المهمات المختلفة إلى أسباب قابلة للتغير: كالجهد، والحظ، ومساعدة الآخرين. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات الإيجابية لذلك البعد من المقياس وهي الفقرات (١، ٨، ٩، ١٦، ١٧، ٢٤) ، وتتراوح علاماتهم في هذه الدراسة بين (١– ٦) .

◄ **عزو الفشل لعوامل مستقرة**: وهو قيام الطالب بعزو فشله في المهمات المختلفة إلى أسباب غير قابلة للتغير: كالقدرة المتدنية، وتحيز المعلم، وصعوبة المهمة. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات السلبية لذلك البعد من المقياس، وهي الفقرات (٢، ٧، ١٠، ١٥، ١٨، ٢٣) ، وتتراوح علاماتهم في هذه الدراسة بين (١– ٦) .

◄ **الحرية في اختيار التخصص**: مدى الحرية التي اختار بها الطالب تخصصه إما بشكل ذاتي أو مفروض عليه من الخارج مثل سلطة الوالدين، أو طبيعة المعدل، أو التخصصات المتوافرة في الجامعة، أو طبيعة عادات المجتمع وتقاليده . . .الخ، ويقاس في هذه الدراسة من خلال قيام الطلبة بتحديد كيفية اختيار التخصص عبر الإجابة على إحدى الأسئلة في الصفحة الأولى من المقياس.

◄ **جامعة الزرقاء الخاصة**: هي إحدى الجامعات الأردنية الخاصة التي تقدم خدماتها التعليمية والاجتماعية والثقافية، وهي الجامعة الخاصة الوحيدة في منطقة الزرقاء، وتشمل عشر كليات مختلفة تمنح درجة البكالوريوس.

محددات الدراسة:

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بالعوامل الآتية:

♦ اقتصار مجتمع الدراسة وعينتها على طلبة جامعة الزرقاء الخاصة للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠٠٩- ٢٠١٠) .

♦ تعتمد دقة نتائج هذه الدراسة على الخصائص السيكومترية للمقياس التي استخرجها الباحثون.

الدراسات السابقة:

اهتمت العديد من الدراسات التربوية العربية والأجنبية بموضوع العزو السببي. حيث ركّزت تلك الدراسات في الغالب على متغيرات مثل الطلبة العاديين، أو ذوي الحاجات الخاصة، والجنس والتخصص وما إلى ذلك، **ومن هذه الدراسات**:

دراسة (**الطحان**، ١٩٩٠) التي هدفت إلى بحث العلاقة بين مصدر الضبط باعتباره محدداً للعزو السببي عند الفرد، وبين كل من الذكاء، والسمات الشخصية، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، وشملت عينة الدراسة (٢٦٧) فرداً من طلاب المستوى الأول وطالباتها في جامعة الإمارات العربية المتحدة، واستخدم الباحث في دراسته اختبار مركز التحكم. وأسفرت النتائج عن عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين العزو السببي وعامل الجنس، حيث لم تبين النتائج عن وجود فرق دلالة إحصائياً بين الذكور والإناث في العزو السببي، لكنها وجدت علاقة دالة إحصائياً بين العزو السببي والذكاء، إذ أثبتت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي الذكاء ومنخفضي الذكاء في مصدر الضبط، إذ يميل مرتفعو الذكاء إلى الضبط الداخلي بينما يميل منخفضو الذكاء إلى الضبط الخارجي .

وبحثت دراسة **ألين وديترتش (Allen & Dietrich, 1991)** في الفروق بين الطلبة من حيث العزو السببي والدافعية. تكونت عينة الدراسة من (٧٢) طالباً من طلبة الصف التاسع في نيويورك استجابوا لمقاييس العزو السببي في الأداء على مادة العلوم، وقد أشارت الدراسة إلى أن الطلبة ذوي التحصيل المتدني يعزون نجاحهم إلى عوامل قابلة للتحكم مثل (الجهد) . وبخصوص الفروق الجنسية بينت الدراسة أن الإناث يعزون نجاحهن إلى الجهد أكثر من أقرانهن الذكور.

وهدفت دراسة **هاها** (١٩٩٤) إلى تحديد أساليب العزو السببي للنجاح والفشل لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن وعلاقتها بالجنس والمستوى التعليمي والتحصيل. طبقت الدراسة على (٦٥٤) طالباً وطالبة من الصفين الثامن والعاشر الأساسيين، استجابوا لمقياس العزو السببي متعدد الأبعاد لـ «ليفكورت» (Lefcurt) المكيف على البيئة الأردنية. وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط دال بين موقع الضبط للعوامل التي عزا الطلبة نجاحهم إليها وبين التحصيل، ولم يكن هناك ارتباط دال بين موقع الضبط، وبين متغيري الجنس والمستوى التعليمي. كما بينت النتائج وجود ارتباط دال بين استقرار العوامل التي يعزو الطلبة فشلهم إليها، وبين متغير الجنس ولصالح الذكور، بينما لم يكن هناك علاقة دالة بين استقرار تلك العوامل والمستوى الصفي والتحصيل.

وقدمت **هدية** (١٩٩٤) دراسة هدفت إلى تحديد مصدر الضبط (داخلي ، خارجي) لدى المراهقين من الجنسين على عينة من (٢٤٠) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الحكومية والمدارس الخاصة بالقاهرة، حيث استجابوا لمقياس (روتر) للضبط الداخلي – الخارجي، وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقاً في مركز الضبط بين طلبة المدارس الحكومية والخاصة لصالح المدارس الحكومية، وتوصلت النتائج إلى أن مركز الضبط لدى الذكور كان خارجياً والإناث داخلياً.

وأجرى **المنيزل** (١٩٩٥) دراسة هدفت إلى التعرف على العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (٦٧٨) معلماً ومعلمة، كان منهم (٣٢٨) معلماً و (٣٥٠) معلمة اختيروا عشوائياً من معلمي المدارس الثانوية ومعلماتها في محافظات عمان، والزرقاء، وإربد، والمفرق، وجرش، والبلقاء، والكرك، واستخدم الباحث في دراسته مقياس المسؤولية عن تحصيل الطالب من إعداد جوسكي (Guskey) . وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين عزو نجاح الطلاب وفشلهم من قبل المعلمين ومتغير الجنس، إذ تميل المعلمات إلى عزو مسؤولية النجاح والفشل إلى أسباب داخلية تعود إليهن، بينما يميل المعلمون إلى عزوها إلى أسباب خارجية.

وفي دراسة **للمنيزل والعبد اللات** (١٩٩٥) هدفت إلى التعرف إلى الفروق بين الطلبة المتفوقين تحصيلياً والعاديين ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٩) طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر في مديرية عمان الأولى والثانية، اختيرت عشوائياً من عشرين مدرسة مكونة من المديريات المذكورة، وكان اختيار المتفوقين والعاديين حسب معدلات التحصيل المدرسي، حيث كان عدد المتفوقين (١٥٢) وعدد العاديين (١٥٧) من الجنسين، وطبق الباحثان أداتين هما: مقياس موقع الضبط الداخلي – الخارجي لـ (روتر) ، ومقياس التكيف الاجتماعي المدرسي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين موقع الضبط ومتغير الجنس، و عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين عاملي مستوى التحصيل والجنس على موقع الضبط، ووجود علاقة دالة إحصائياً بين موقع الضبط و مستوى التحصيل، حيث أشارت النتائج أن الطلبة المتفوقين تحصيلياً يتمتعون بضبط داخلي أكثر من الطلبة العاديين، بينما يميل الطلبة العاديون إلى الضبط الخارجي .

وأجرت **غرولينو وفيلايو (Grollino & Velayo, 1996)** دراسة هدفت إلى تحليل الاستراتيجيات الدافعية للطلبة في السياقات الأكاديمية. طبقت الدراسة على (٣٧) طالباً وطالبة من المسجلين بمساق علم النفس في أحدى الجامعات الريفية استجابوا لمقياس الاستراتيجيات الدافعية للتعلم. وقد أظهرت النتائج فروقاً بين الذكور والإناث تتعلق بالعزو السببي لخبرات النجاح، حيث كان عزو الإناث لخبرات النجاح لديهن يرجع لجهدهن المبذول أكثر من الذكور. ولم يكن هناك فروقاً جوهرية في العزو السببي لخبرات الفشل.

وأعدت **باير (Beyer, 1999)** دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق الجنسية بالنسبة للعزو السببي لطلاب الكليات في أدائهم على الامتحانات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٦) طالباً وطالبة استجابوا لاستبانة أعدتها الباحثة، وقد بينت النتائج أن هناك فروقاً جنسية في العزو السببي، حيث عزا الذكور نجاحاتهم إلى القدرة، وفشلهم إلى قلة الدراسة والاهتمام. بينما عزت الإناث فشلهن إلى القدرة المنخفضة، كما أظهرت النتائج أن الإناث يشعرن بالاعتزاز بالنفس بعد النجاح، وأن لديهن دافعية أكبر من الذكور.

وأجرى **مانيجر وأولي (Manager & Ole, 2000)** دراسة هدفت إلى اختبار العلاقة بين موقع الضبط (داخلي ، خارجي) ومستوى القدرة العامة، والجنس، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٣) طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم من (١٤– ١٥) سنة من الطلبة النرويجيين، وأظهرت النتائج بأنه لا توجد علاقة دالة بين موقع الضبط وبين مستوى القدرة العامة، كما بينت النتائج أن الإناث لديهن ضبط داخلي أكثر من الذكور، والذكور أكثر إيماناً من الإناث بالحظ، بينما الإناث أكثر إيماناً من الذكور بتأثير الجهد المبذول على النجاح.

وفي دراسة **روزماري (Rosemarie, 2002)** التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المشكلات التحصيلية والجنس والثقة بالنفس لحل تلك المشكلات من جهة، وأسلوب العزو السببي من جهة أخرى، وذلك في مبحث الرياضيات للصف الثالث الابتدائي، وطبقت الدراسة على (١٠٩) طلاب استجابوا لمقاييس عدة تقيس حل المشكلات الأكاديمية، والثقة بالنفس وأسلوب العزو السببي، وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقاً بين الذكور والإناث على مقياس العزو السببي، حيث تعزو الإناث نجاحاتهن إلى الجهد أكثر من الذكور.

أما دراسة **ميلر وآخرون (Milley & et al, 2003)** فقد هدفت إلى استقصاء مدى وعي الطلبة الذين يعانون من مشكلات سلوكية معقدة لمصادر الضبط، وذلك بمقارنتهم بالطلبة العاديين. تكونت عينة الدراسة من (١٥٦) طالباً من الصف السابع والصف الثاني عشر من الطلبة العاديين من ولاية كنتاكي، و (٧٥) طالباً من ذوي المشكلات السلوكية، طبق عليهم مقياس موقع الضبط، وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً دالة إحصائياً على مقياس موقع الضبط بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي المشكلات السلوكية حيث أظهر الطلبة ذوو المشاكل ضبطاً خارجياً.

وناقشت **حسين** (٢٠٠٤) في دراستها علاقة العزو السببي بسمات الشخصية ومعدل الثانوية العامة والجنس والتخصص، من خلال تطبيقها على (٥٧٧) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الثانوي في مدارس عدن باليمن خضعوا لمقاييس العزو السببي والشخصية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد العينة عزوا النجاح إلى عوامل داخلية مثل القدرة والجهد، بينما عزوا الفشل إلى عوامل غير مستقرة مثل الجهد والحظ، كما بينت أن هناك فروقاً في العزو السببي تعزى إلى الجنس، حيث كان عزو النجاح لدى الإناث داخلياً، وكذلك الطلبة ذوي المعدلات المرتفعة، وبينت النتائج أيضاً أن المنضبطين ذاتياً كان عزوهم للنجاح داخلياً، والفشل إلى العوامل غير المستقرة.

وقام **دلاشة** (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى فحص العزو السببي لدى طلبة الكليات الجامعية في منطقة الجليل، وهدفت كذلك إلى التعرف إلى أثر نوع الكلية (عربية ، عبرية) والجنس والفرع الأكاديمي في أنماط العزو السببي. وتألفت الدراسة من (٨٤٣) طالباً وطالبة استجابوا لمقياس العزو السببي بصورتيه العربية والعبرية. وقد دلت النتائج أن معظم أفراد العينة ذوي عزو خارجي أحياناً، وداخلي أحياناً أخرى. وبينت النتائج أيضاً على وجود فروق بين الكليات العربية والكليات اليهودية لصالح الكليات اليهودية فقد إلى الضبط الخارجي. كما كان هناك فروق بين الذكور والإناث لصالح الذكور فقد مالوا إلى الضبط الخارجي، وأخيراً دلت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى إلى الفرع الأكاديمي.

كما أن هناك دراسات أجنبية اهتمت بالعزو السببي وعلاقته باختيار التخصص، وقد ارتبطت بموضوع هذه الدراسة بشكل غير مباشر، منها دراسة **سين وأخرون (Senn & others,1984)** المعنونة بـ «دور القيم والإدراك الذاتي في اختيار التخصصات الأكاديمية»، حيث هدفت إلى استكشاف العلاقة بين اهتمام الطلبة وقيمهم وإدراكهم لذواتهم، وبين اختيار تخصصاتهم الأكاديمية. وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٨) طالباً وطالبة استجابوا لمقاييس عدة في الشخصية، والعزو السببي، وقد أشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين اختاروا تخصصاتهم برغبتهم كان لديهم إدراك ذاتي مرتفع حول أنفسهم أكثر من الطلبة الذين فرضت عليهم التخصصات بسبب عوامل خارجية.

وهدفت دراسة **غابريلسين وزملائه (Gabrielsen and et al, 1992)** إلى اختبار دور المراقبة الذاتية في اختيار التخصص. وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٣٨) طالباً و (٥٤) طالبة من المسجلين بمادة علم النفس، وتتضمن العينة (٥٢) طالب سنة أولى و (٢٤) طالب سنة ثانية و (٩) طلاب سنة ثالثة و (٧) طلاب سنة رابعة، وبعض هؤلاء الطلبة غيروا تخصصاتهم لسبب أو لآخر، وخضع أفراد الدراسة إلى مقاييس عدة في الشخصية والمراقبة الذاتية والخضوع الاجتماعي، وقد أشارت النتائج إلى أن المراقبة الذاتية تؤدي دوراً هاماً في اختيار التخصصات، ولم يكن للأقران دور في التأثير على الطلبة المراقبين لذواتهم في اختيار التخصصات، وكانت هناك عوامل (خارجية) تؤدي دوراً هاماً أيضاً في اختيارها، مثل: الخضوع الاجتماعي وسمعة التخصص والاحترام العالي، وبينت الدراسة أيضاً أن المراقبين لذواتهم كانوا منجذبين لتخصصات تتطلب ذكاءً اجتماعياً منخفضاً.

وفي دراسة **لمالغوي (Malgwi, 2005)** هدفت إلى تحديد العوامل المؤثرة في اختيار التخصصات لدى طلبة كليات التجارة في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد سئل أفراد عينة الدراسة عن أسباب اختيارهم لتخصصاتهم، وعن الأسباب التي أدت إلى تغييرها لاحقاً. وبينت النتائج أن الاهتمام والرغبة (عوامل داخلية) كانتا أهم العوامل في اختيار الطلبة لتخصصاتهم بغض النظر عن جنسهم. أما الإناث فكان العامل الثاني الاستعداد للتخصص (عامل داخلي) ، وأما الذكور فقد كانوا أكثر تأثراً من الإناث بفرص الترقية في مهنة المستقبل (عامل خارجي) والفرص المتاحة للتطور الذاتي.

كما هدفت دراسة **سوريتش وباليكشيش (Sorić & Palekćić, 2009)** إلى اختبار العلاقة بين اهتمامات الطلبة بدراسة المواضيع المختلفة وبين استخدام استراتيجيات التعلم والعزو السببي الخاص بتحصيلهم الأكاديمي، وقد سعت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين بعض المتغيرات المهمة من خلال ثلاث مراحل مختلفة ومترابطة من التعلم الذاتي،

وهي: مرحلة الإعداد (الاهتمامات) ، ومرحلة ضبط الأداء (استراتيجيات التعلم) ، ومرحلة التأمل الذاتي (العزو السببي) . وقد أشارت النتائج إلى أن استراتيجيات التعلم– وهو عامل داخلي، غير مستقر، وقابل للتحكم– تؤدي دوراً وسيطياً في العلاقة بين اهتمامات الطلبة وتحصيلهم الأكاديمي، وأشارت إلى أن بعد التحكم – وهو من أبعاد العزو السببي– يؤدي دوراً وسيطياً أيضاً بين اهتمامات الطلبة وتحصيلهم الأكاديمي.

إن الاطلاع على الدراسات السابقة يظهر أن هناك عدم اتفاق في نتائجها من حيث النمط السائد لعزو خبرات النجاح والفشل بالنسبة لمتغيرات الجنس، حيث وجدت بعضها أن مركز الضبط للذكور كان خارجياً، وبعضها وجد أن مركز الضبط كان داخلياً. وكان هناك دراسة واحدة درست العلاقة بين أنماط العزو والتحصيل وهي دراسة (هاها، ١٩٩٤) وقد أظهرت أن هناك ارتباطاً دالاً بينهما.

كما تبين أن بعضها أجمع على أن المنظمين ذاتياً والمراقبين لذواتهم يختارون تخصصاتهم بأنفسهم، ولديهم اهتمام كبير بها. وأما هذه الدراسة فتتطلع للخروج بنتيجة لتحديد أنماط العزو السببي لدى الذكور والإناث في جامعة الزرقاء الخاصة، وتسعى لاكتشاف كيفية انعكاس الحرية في اختيار الطلبة لتخصصاتهم على أنماط العزو السببي، وهو ما لم تبحثه الدراسات السابقة بفاعلية، وبخاصة العربية منها على حد علم الباحثين.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة وعنتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الزرقاء الخاصة من الذكور والإناث، والبالغ عددهم (٥٧٣٧) ، والمسجلين في الفصل الدراسي الأول ٢٠٠٩\٢٠١٠، وتكونت عينة الدراسة من (٤٩٨) طالباً وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية حيث كانت وحدة الاختيار الشعبة، وذلك بناءً على الشعب المطروحة في الجامعة في ذلك الفصل، وشملت العينة جميع كليات الجامعة، وقد اختيرت (١٥) شعبة عشوائياً، بحيث تغطي العدد المطلوب من عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من مقياس العزو السببي لـ «ليفكورت» (Lefcurt) وزملائه المكيف على البيئة الأردنية من قبل (أبو السميد،١٩٩٢) . وقد عدلت الفقرات لتتناسب صياغتها

مع طلبة الجامعة، حيث استبدلت كلمة مدرسة بجامعة مثلاً، وقد بني المقياس بصورته الأصلية ليتناسب مع نظرية واينر (Weiner) في العزو السببي، ويتكون المقياس من (٢٤) فقرة، (١٢) فقرة تقيس العزو السببي لخبرات النجاح ببعديه (الداخلي والخارجي)، و (١٢) فقرة تقيس العزو السببي لخبرات الفشل ببعديه (الثابت وغير الثابت).

صدق الأداة:

لأن الخصائص السيكومترية للمقياس الموائم للبيئة الأردنية حسبت مسبقاً من خلال تطبيقه على طلبة الصفين السادس والتاسع من المرحلة الأساسية عام (١٩٩٢)، فقد ارتأى الباحثون استخراج الخصائص السيكومترية له مرة أخرى للتأكد من مدى صدقه، حيث استخرجت دلالة صدق المحتوى من خلال عرضه على عشرة متخصصين في مجال التربية وعلم النفس، وأخذت ملاحظاتهم وأجري التعديل المناسب عليه حتى خرج بشكله الحالي، وقد استبدلت الكلمات التي تدل على طلبة المرحلة الأساسية بطلبة الجامعة، والكلمات التي تدل على المعلم بأعضاء هيئة التدريس، وغيرت الكلمات التي تشير إلى المدرسة بالجامعة.

ثبات الأداة:

استخدام الباحثون طريقتين للتأكد من ثبات المقياس، وهما:

١. طريقة ثبات إعادة التطبيق على عينة مكونة من (٣٠) طالباً من طلبة الجامعة من خارج عينة الدراسة، وبفارق زمني مدته عشرة أيام بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، والجدول (٢) يبين معامل الاستقرار لكل بعد من أبعاد المقياس.

٢. كما طبق الباحثون أيضاً معادلة (كرونباخ ألفا) على استجابات أفراد الدراسة على المقياس، ويبين الجدول (٢) قيم ألفا لكل بعد من الأبعاد المشكلة للمقياس.

الجدول (٢)

قيم معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لفقرات مجالات الاستبانة

الخبرات	البعد	ثبات الإعادة	معامل الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
النجاح	داخلي الموقع	٠,٧٠	٠,٨٩	٦
	خارجي الموقع	٠,٧٦	٠,٥٦	٦
الفشل	غير مستقر	٠,٧٣	٠,٨٣	٦
	مستقر	٠,٧٧	٠,٩٠	٦

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع القيم المتعلقة بثبات الإعادة والاتساق الداخلي ملائمة لتطبيق المقياس.

طريقة تصحيح الأداة:

تكونت الاستبانة من (٢٤) فقرة موزعة على أربع مجالات، وكل فقرة لها تدريج من فئتين (موافق، غير موافق) ، وتراوحت قيم الفقرات من (٠) إلى (١) على الفقرات الإيجابية لبعد العزو الداخلي للنجاح وهي (٥،٦، ١٣، ١٤، ٢١، ٢٢) ، حيث تشير العلامة (٠) إلى (غير موافق) ، والعلامة (١) إلى (موافق) .

أما فقرات العزو الخارجي للنجاح، فقد تراوحت من (٠) إلى (١) على الفقرات (٣، ٤، ١١، ١٢، ١٩، ٢٠) السلبية حيث تشير العلامة (١) إلى (غير موافق) ، والعلامة (٠) إلى (موافق) .

وفيما يتعلق بفقرات عزو الفشل إلى عوامل غير مستقرة وهي (١، ٨، ٩، ١٦، ١٧، ٢٤) فقد كانت الفقرات إيجابية، وتراوحت قيمها من (٠) إلى (١) ، وتشير العلامة (٠) إلى (غير موافق) ، والعلامة (١) إلى (موافق) .

وبخصوص عزو الفشل إلى عوامل مستقرة فقد تراوحت من (٠) إلى (١) على الفقرات (٢، ٧، ١٠، ١٥، ١٨، ٢٣) وهي فقرات سلبية، حيث تشير العلامة (١) إلى (غير موافق) ، والعلامة (٠) إلى (موافق) .

المعالجة الإحصائية:

حللت البيانات باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية «SPSS»، وقد استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي استناداً إليها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة على أسئلة الدراسة أدخلت البيانات على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لتحليلها. وفيما يأتي عرض النتائج.

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: **ما أنماط العزو السببي للنجاح والفشل السائدة لدى طلبة الجامعيين؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس العزو السببي، **وبهدف تسهيل عرض النتائج جزئت إلى خمسة أجزاء**

على النحو الآتي:

♦ فيما يتعلق بمقياس العزو ببعديه خبرة النجاح (داخلي ، خارجي) والفشل (مستقر، غير مستقر) فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على فقرات عزو خبرة النجاح و فقرات عزو خبرة الفشل كما يبينه الجدول (٣) .

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة
على مقياس العزو السببي لخبرات النجاح والفشل ببعديه الموقع والاستقرار

نمط العزو السببي		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	البعد
النجاح	العوامل الداخلية	٠,٩١	٠,٠٢٥	داخلي
	العوامل الخارجية	٠,٧٥	٠,٢٢	
الفشل	عوامل غير مستقرة	٠,٧٦	٠,٢٣	غير مستقر
	عوامل مستقرة	٠,٤١	٠,١٨	

يلاحظ من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي للفقرات التي تقيس عزو خبرة النجاح على بعد الموقع (داخلي ، خارجي) كان (٠,٩١) للعزو الداخلي و (٠,٧٥) للعزو الخارجي؛ مما يعني أن أفراد الدراسة عزوا النجاح إلى عوامل داخلية، بينما عزوا خبرات الفشل إلى عوامل غير مستقرة، حيث كان المتوسط الحسابي (٠,٧٦) للعزو إلى عوامل غير مستقرة، و (٠,٤١) للعزو إلى عوامل مستقرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلبة الجامعة وهي جامعة خاصة وهم من ذوي المعدلات المتدنية، وهم يحاولون إعطاء أنفسهم فرصة أخرى لإثبات ذواتهم من خلال بذل المزيد من الجهد للحصول على معدلات أعلى، وهذا ما حصل فعلاً لكثير من الطلبة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات (حسين، ٢٠٠٤) و (هدية، ١٩٩٤) و (المنيزل ١٩٩٥) و (المنيزل والعبداللات، ١٩٩٥) و (Allen & Dietrich,1991) و (Milley & e al,2003) والتي وجدت أن عزو النجاح للأفراد كان داخلياً وعزو الفشل كان لعوامل غير مستقرة، لكنها لم تتفق مع نتيجة (دلاشة، ٢٠٠٧) التي لم تحدد موقع العزو.

♦ وفيما يتعلق بفقرات عزو خبرة النجاح إلى العوامل الداخلية على بعد الموقع استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً كما هو مبين في الجدول (٤) .

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات عزو النجاح إلى العوامل الداخلية على بعد الموقع

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٤	الدرجات المرتفعة التي أحصل عليها في أي مادة تعطيني صورة جيدة عن قدراتي الدراسية.	٠,٩٥	٠,٢٢٢
٥	الدرجات المرتفعة التي أحصل عليها في أي مادة هي دائماً نتيجة مباشرة للجهود التي أبذلها	٠,٩٣	٠,٢٦١
١٣	عندما أحصل على علامة مرتفعة في أي مادة، فذلك راجع إلى أنني درست تلك المادة بجدية.	٠,٩١	٠,٢٨١
٦	العامل المهم في حصولي على درجات مرتفعة في أي مادة هو قدراتي الدراسية.	٠,٩٠	٠,٢٩٩
٢١	أستطيع أن أجتاز الصعوبات كلها التي تحول دون نجاحي إذا بذلت جهداً كافياً لذلك.	٠,٩٠	٠,٣٠٥
٢٢	عندما أحصل على درجات مرتفعة، فإن سبب ذلك يعود إلى استراتيجيات الدراسية التي استخدمها.	٠,٨٨	٠,٣٢٦

يلاحظ من الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية للفقرات التي تقيس عزو النجاح إلى عوامل داخلية تراوحت بين (٠,٩٥) و (٠,٨٨) مرتبة تنازلياً. حيث عزا الطلبة نجاحهم إلى القدرة ثم الجهد، وهما عاملان داخليان مما يؤكد ثقة الطلبة بأنفسهم؛ كون الجامعة خاصة ومعدلات الطلبة الذين التحقوا فيها منخفضة إلى حد ما، فهذا مؤشر على أنهم يحاولون إعطاء أنفسهم فرصة أخرى لإثبات ذواتهم.

♦ وفيما يخص فقرات عزو خبرة النجاح إلى العوامل الخارجية على بعد الموقع استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً، كما هو مبين في الجدول (٥).

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات عزو النجاح إلى العوامل الخارجية على بعد الموقع

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١١	إن بعض الدرجات المرتفعة التي حصلت عليها في الاختبارات تعني أن هذه الاختبارات أسهل من غيرها.	١,٠٠	٠,٠٠٠
١٩	أحياناً أحصل على درجات مرتفعة في الموضوعات العلمية التي أدرسها؛ لأن تعلمها كان سهلاً.	٠,٨٨	٠,٣٤٢
١٢	أشعر بأن العلامات المرتفعة التي أحصل عليها في أي امتحان ترجع بشكل كبير إلى عوامل الصدفة، كأن تأتي أسئلة الامتحان من الأسئلة التي أتوقعها.	٠,٨٨	٠,٣٤٢
٢٠	يؤدي الحظ دوراً كبيراً في حصولي على علامات مرتفعة في كثير من المواد.	٠,٧٥	٠,٤٤٧
٤	يعتمد نجاحي في أي مادة على حظي الجيد في الامتحانات.	٠,٦٣	٠,٥٠٠
٣	إذا حصلت على درجة مرتفعة في مادة ما، فإن ذلك يعود إلى تساهل المدرس في تقدير العلامات بعد تأدية الامتحان.	٠,٣٨	٠,٥٠٠

يلاحظ من الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية للفقرات التي تقيس عزو النجاح إلى عوامل خارجية تراوحت بين (١,٠٠) و (٠,٣٨) مرتبة تنازلياً، حيث لم يعز الطلبة نجاحاتهم إلى سهولة الاختبارات و المواد أو الصدفة أو الحظ أو تساهل المعلم. وتؤكد هذه النتيجة ما تم التوصل إليه في الجدول رقم (٤) ، وهو أن مركز الضبط للطلبة كان داخلياً.

♦ أما فقرات عزو خبرة الفشل إلى عوامل غير مستقرة على بعد الاستقرار فقد استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً، كما هو مبين في الجدول (٦) :

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات عزو خبرة الفشل إلى عوامل غير مستقرة على بعد الاستقرار

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٧	الدرجات المتدنية التي أحصل عليها في أي مادة تخبرني بأنني لم أدرس المادة بشكل جاد وكاف.	٠,٩٢	٠,٢٧٧
١	عندما أحصل على درجة متدنية في أي مادة، فإنني أشعر بأن السبب الرئيس هو عدم دراستي بشكل كاف.	٠,٨٥	٠,٣٦٢
٨	معظم الدرجات المتدنية التي أحصل عليها في مادة ما تعود إلى الأخطاء غير المقصودة.	٠,٨٤	٠,٣٦٨
٩	عندما أفشل في جعل أدائي في الجامعة في أي مادة كما هو متوقع مني فإنني أعزو ذلك غالباً إلى قلة الجهد المبذول.	٠,٨٣	٠,٣٧٣
٢٤	إن بعض الدرجات المرتفعة التي أحصل عليها قد تكون لسوء حظي، كأن أدرس المادة في وقت غير ملائم.	٠,٨٠	٠,٣٩٨
١٦	العلامات المتدنية التي أحصل عليها في أي مادة، تجعلني أعتقد بأنني شخص غير محظوظ تماماً.	٠,٣٠	٠,٤٦٠

يلاحظ من الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية للفقرات التي تقيس عزو الفشل إلى عوامل غير مستقرة تراوحت بين (٠,٩٢) و (٠,٣٠) مرتبة تنازلياً. حيث كان عزو الطلبة لفشلهم إلى عدم بذل الجهد والدراسة غير الجدية والأخطاء غير المقصودة والحظ السيئ، وهي جميعها أسباب غير ثابتة ومتغيرة.

♦ وفيما يتعلق بفقرات عزو خبرة الفشل إلى عوامل مستقرة على بعد الاستقرار فقد استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً، كما هو مبين في الجدول (٧) :

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات عزو خبرة الفشل إلى عوامل مستقرة على بعد الاستقرار

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢	إذا حدث وحصلت على درجة متدنية في أي مادة، أتساءل عن قدراتي الدراسية.	٠,٧٠	٠,٤٥٨
٧	إذا كوّن المدرس فكرة سيئة عني، فإنه على الأرجح سيضع لي درجات على أي عمل أقدمه أقل من العدرجات التي يعطيها لطالب آخر إذا قدم العمل نفسه.	٠,٤٥	٠,٤٩٨
٢٣	بعض الدرجات المتدنية التي حصلت عليها تعكس تشدد المعلم في وضع العلامات.	٠,٤٥	٠,٤٩٨
١٠	إذا رسبت في مادة ما، فالسبب يعود لعدم امتلاكي المهارات اللازمة لها.	٠,٣٧	٠,٤٨٣
١٥	الدرجات الأقل التي أحصل عليها في مادة ما ترجع إلى عدم نجاح المدرس في تقديمها.	٠,٣٥	٠,٤٧٧
١٨	إذا حدث وحصلت على درجة متدنية في مادة ما سوف أفترض بأنني لا أمتلك القدرة على النجاح.	٠,١٣	٠,٣٣١

يلاحظ من الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية للفقرات التي تقيس عزو الفشل إلى عوامل مستقرة تراوحت من (٠,٧٠) إلى (٠,١٣) مرتبة تنازلياً. حيث لم توافق عينة الدراسة على أن أسباب الفشل كانت القدرة المنخفضة، أو تحيز المعلم، أو عدم امتلاكهم للمهارات الدراسية، وهذا يؤكد ما جاء في الجدول (٦) .

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين تعزى إلى متغير الجنس؟**

للإجابة على هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس العزو السببي للنجاح والفشل تبعاً لمتغير الجنس، والجدول (٨) يبين نتائج ذلك:

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس العزو السببي للنجاح والفشل تبعاً لمتغير الجنس

الخبرة	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النجاح الداخلي	ذكور	٢٩٨	٥,٣٠	٠,٩٦٩
	إناث	٢٠٠	٥,٣٦	١,٠٠٨
	الكلي	٤٩٨	٥,٣٣	٠,٩٨٤

الخبرة	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النجاح الخارجي	ذكور	٢٩٨	٤,١٠	١,٢٧٠
	إناث	٢٠٠	٤,٢٥	١,١٩٨
	الكلي	٤٩٨	٤,١٦	١,٢٤٢
الفشل بسبب عوامل غير مستقرة	ذكور	٢٩٨	٤,١٢	١,١٢٥
	إناث	٢٠٠	٤,٠٤	١,١٦٠
	الكلي	٤٩٨	٤,٠٩	١,١٣٨
الفشل بسبب عوامل مستقرة	ذكور	٢٩٨	٣,١٥	١,٢٥٢
	إناث	٢٠٠	٢,٩٢	١,٣٥٨
	الكلي	٤٩٨	٣,٠٦	١,٢٩٩

يبين الجدول (٨) أن عزو خبرة النجاح لأفراد الدراسة كان داخلياً؛ أي أن مركز الضبط لديهم كان داخلياً. أما عزو خبرة الفشل فقد كان بسبب عوامل غير مستقرة. كما يبين الجدول أن هناك فروقاً ظاهرية في أنماط العزو السببي تعزى إلى الجنس، ولمعرفة مستوى دلالة تلك الفروق، استخدم تحليل التباين الأحادي كما يبين الجدول (٩) :

الجدول (٩)

تحليل التباين الأحادي لأساليب العزو السببي للنجاح والفشل حسب متغير الجنس

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	قيمة الدلالة
النجاح الداخلي	بين المجموعات	٠,٤٠٢	١	٠,٤٠٢	٠,٤١٥	٠,٥٢٠
	داخل المجموعات	٤٨٠,٨٩٩	٤٩٦	٠,٩٧٠		
	الكلي	٤٨١,٣٠١	٤٩٧			
النجاح الخارجي	بين المجموعات	٢,٦٦٩	١	٢,٦٦٩	١,٧٣١	٠,١٨٩
	داخل المجموعات	٧٦٤,٤٨٠	٤٩٦	١,٥٤١		
	الكلي	٧٦٧,١٤٩	٤٩٧			
الفشل غير مستقرة	بين المجموعات	٠,٧٨١	١	٠,٧٨١	٠,٦٠٢	٠,٤٣٨
	داخل المجموعات	٦٤٣,٣٣١	٤٩٦	١,٢٩٧		
	الكلي	٦٤٤,١١٢	٤٩٧			
الفشل مستقرة	بين المجموعات	٦,٢٠٢	١	٦,٢٠٢	٣,٦٩٧	٥,٠٥٠
	داخل المجموعات	٨٣٢,٢٢٣	٤٩٦	١,٦٧٨		
	الكلي	٨٣٨,٤٢٦	٤٩٧			

يبين الجدول رقم (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس

في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التطور والتقدم المعرفي والعلمي الذي طرأ على المجتمعات أحدث تغييراً وتبديلاً تلاشت فيه الفروق بين الجنسين، فكلا الجنسين في هذه الدراسة كان مركز الضبط لديهما داخلي. كما أن إستراتيجيات التدريس والخدمات التعليمية والإرشادية والحوافز التشجيعية المتوافرة بالجامعة من خصومات وغيرها لا تفرق بين الطلبة حسب جنسهم.

هذا وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (هاها، ١٩٩٤) التي لم تجد فروقاً بين الجنسين، بينما تختلف مع نتائج دراسة (حسين،٢٠٠٤) و (هدية، ١٩٩٤) و دلاشة (٢٠٠٧) و (Grollino Velayo, 1996) و (Beyer, 1999) و (Manager & Ole- Johan, 2000) و (Rosemarie, 2002) الذين وجدوا فروقاً في العزو السببي تعزى إلى الجنس، تارة لصالح الذكور، وتارة لصالح الإناث.

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة لجامعيين تعزى إلى مدى الحرية في اختيار التخصص؟**

للإجابة على هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة تبعاً لمتغير مدى الحرية في اختيار التخصص، والجدول (١٠) يبين ذلك:

الجدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة
على مقياس العزو السببي للنجاح والفشل تبعاً لمتغير مدى الحرية في اختيار التخصص

الخبرة	الحرية في اختيار التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النجاح الداخلي	اختيار ذاتي	٤٠٠	٥,٣٥	١,٠١٠
	اختيار مفروض خارجياً	٩٨	٥,٢٢	٠,٨٦٨
	الكلي	٤٩٨	٥,٣٣	٠,٩٨٤
النجاح الخارجي	اختيار ذاتي	٤٠٠	٤,١٦	١,٢٧٦
	اختيار مفروض خارجياً	٩٨	٤,١٦	١,١٠٠
	الكلي	٤٩٨	٤,١٦	١,٢٤٢

الخبرة	الحرية في اختيار التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الفشل لعوامل غير مستقرة	اختيار ذاتي	٤٠٠	٤,١٥	١,١٢٦
	اختيار مفروض خارجياً	٩٨	٣,٨٦	١,١٦٧
	الكلي	٤٩٨	٤,٠٩	١,١٣٨
الفشل لعوامل مستقرة	اختيار ذاتي	٤٠٠	٣,١٠	١,٢٩٠
	اختيار مفروض خارجياً	٩٨	٢,٨٨	١,٣٢٦
	الكلي	٤٩٨	٣,٠٦	١,٢٩٩

يبين الجدول (١٠) أن عزو خبرة النجاح لأفراد الدراسة كان داخلي بالنسبة لمتغير الحرية في اختيار التخصص، أي أن مركز الضبط لديهم كان داخلياً بغض النظر عن الكيفية التي اختار بها الطلب تخصصه. أما عزو خبرة الفشل، فقد كان بسبب عوامل غير مستقرة. كما يبين الجدول أن هناك فروقاً ظاهرية في أنماط العزو السببي تعزى إلى مدى الحرية في اختيار التخصص. ولمعرفة مستوى دلالة تلك الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي كما يبين الجدول (١١) :

الجدول (١١)

تحليل التباين الأحادي لأساليب العزو السببي للنجاح والفشل حسب متغير الحرية في اختيار التخصص

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	قيمة الدلالة
النجاح الداخلي	بين المجموعات	١,٢٤٠	١	١,٢٤٠	١,٢٨١	٠,٢٥٨
	داخل المجموعات	٤٨٠,٠٦١	٤٩٦	٠,٩٦٨		
	الكلي	٤٨١,٣٠١	٤٩٧			
النجاح الخارجي	بين المجموعات	٠,٠٠١	١	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٩٨١
	داخل المجموعات	٧٦٧,١٤٨	٤٩٦	١,٥٤٧		
	الكلي	٧٦٧,١٤٩	٤٩٧			
الفشل لعوامل غير مستقرة	بين المجموعات	٦,٥٢٢	١	٦,٥٢٢	٥,٠٧٤	*٠,٠٢٥
	داخل المجموعات	٦٣٧,٥٩٠	٤٩٦	١,٢٨٥		
	الكلي	٦٤٤,١١٢	٤٩٧			

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	قيمة الدلالة
الفشل لعوامل مستقرة	بين المجموعات	٣,٨٩٥	١	٣,٨٩٥	٢,٣١٥	٠,١٢٩
	داخل المجموعات	٨٣٤,٥٣١	٤٩٦	١,٦٨٣		
	الكلي	٨٣٨,٤٢٦	٤٩٧			

* دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

يبين الجدول (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب العزو السببي للنجاح الداخلي والخارجي، والفشل لعوامل مستقرة تعزى إلى متغير الحرية في اختيار التخصص. ويمكن تفسير تلك النتائج بأن الطلبة على اختلاف حريتهم في اختيار التخصص ذاتياً أو خارجياً يرون في دخولهم إلى الجامعة تحدياً جديداً، وهم يحاولون إثبات ذواتهم؛ ولهذا السبب عزوا نجاحهم إلى عوامل داخلية مثل القدرة والجهد، بينما عزا الطلبة فشلهم إلى عوامل غير مستقرة، وهذا جانب إيجابي، يجعلهم يقتنعون بأن بإمكانهم تغيير أسباب الفشل. كما أن البيئة التعليمية في الجامعة إيجابية، فهي تشجع الطلبة على الاستقرار في التخصصات وإن اختارها الطالب من خلال ضغوط خارجية، فتقوم الجامعة بعقد لقاءات دورية مع الطلبة على اختلاف تخصصاتهم ومستوياتهم الدراسية تشجعهم فيها على إثبات الذات والدراسة والمثابرة والاستقرار في التخصصات. وتقوم الجامعة كذلك بتفعيل دور مركز الإرشاد التربوي والاجتماعي والمهني من خلال عقد دورات تساعد الطلبة على التكيف مع الحياة الجامعية وتقبل الذات، وتقوم الجامعة كذلك بتشجيع الطلبة على الاستقرار من خلال الخصومات التشجيعية على الرسوم.

وتبين الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة في عزو الفشل لعوامل غير مستقرة ترتبط بذلك المتغير، فقد عزا الطلبة الذين اختاروا التخصص بإرادتهم فشلهم إلى عوامل غير مستقرة أكثر من الطلبة الذين اختاروا تخصصاتهم بسبب ضغوط خارجية، وهذه نتيجة منطقية. فالطالب الذي اختار تخصصه بناءً على رغبته يعزو فشله إلى أسباب قابلة للتغير في أي لحظة، مثل بذل المزيد من الجهد. واختياره لتخصصه بإرادته يجعله متقبلاً لتحمل كامل المسؤولية عن نجاحه وفشله .

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات (Senn & et al,1984) و (Gabrielsen & et al,1992) و (Sorić & Palekćić, 2009) التي وجدت أن الذين يختارون تخصصاتهم يتمتعون بضبط ومراقبة ذاتيين.

التوصيات

في ضوء النتائج السابقة يوصي الباحثون بما يأتي:

١. تدريب الطلبة من خلال المرشدين والمدرسين على العزو الداخلي للنجاح والفشل، وذلك لتشجيعهم على تحمل مسؤوليات نجاحهم وفشلهم.

٢. تشجيع الطلبة على اختيار تخصصاتهم بأنفسهم، لتدريبهم على تحمل مسؤولياتهم.

٣. الاهتمام بطرح مساقات دراسية خاصة بمهارات الحياة والتعامل مع الحياة الجامعية.

٤. إجراء المزيد من الدراسات على اختيار العزو السببي، وطريقة اختيار التخصصات والعوامل المؤثرة فيها، من خلال تناول متغيرات ورؤى أخرى.

٥. عمل دورات وورش تدريبية وتوعوية لأولياء الأمور عن كيفية التعامل مع الأبناء فيما يتعلق بدراسة أبنائهم.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. أبو السميد، زاهية . (١٩٩٢) . أثر مستوى التحصيل الدراسي والعمر والجنس على العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات الصفين السادس والتاسع الأساسيين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٢. حسين، ابتسام سيف . (٢٠٠٤) . العزو السببي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة محافظة عدن في الجمهورية اليمنية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

٣. دلاشة، شادي بدر . (٢٠٠٧) . العزو السببي لدى طلبة الكليات الجامعية في منطقة الجليل وعلاقته ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

٤. زايد، نبيل محمد . (٢٠٠٣) . الدافعية والتعلم، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٥. الطحان، محمد خالد . (١٩٩٠) . العلاقة بين العزو السببي و بعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية. مجلة جامعة دمشق، المجلد (٦) ، العدد (٢٣) ، ٧- ٤٩.

٦. علاونة، شفيق . (٢٠٠٤) . الدافعية. في كتاب محمد الريماوي، (محرر) ، علم النفس العام، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٧. غباري، ثائر أحمد. (٢٠٠٨) . الدافعية: النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٨. قطامي، يوسف و قطامي، نايفة . (٢٠٠٠) . سيكولوجية التعلم الصفي، عمان: دار الشروق.

٩. المنيزل، عبد الله فلاح. (١٩٩٥) . العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن من وجهة نظر المعلمين، مجلة دراسات: العلوم الإنسانية، المجلد ٢٢ (أ) ، العدد (٦، الملحق) ، ٣٤٧١- ٣٥٠٠.

١٠. المنيزل ، عبد الله فلاح والعبد اللات، سعاد (١٩٩٠) . موقع الضبط والتكيف الاجتماعي المدرسي: دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين تحصيلياً والعاديين، مجلة دراسات: العلوم التربوية الجامعة الأردنية ، العدد (٦) ، ٣٥٠٤- ٣٥١٦.

١١. هاها، باهرة . (١٩٩٤) . العزو السببي للنجاح والفشل لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا وعلاقته بالجنس والمستوى التعليمي الصفي والمستوى التحصيلي في العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

١٢. هدية، فؤادة . (١٩٩٤) . دراسة لمصدر الضبط الداخلي والخارجي لدى المراهقين من الجنسين. مجلة علم النفس، السنة الثامنة، (٣٢) ، ٨٢- ٩٥.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Allen, James and Dietrich, Anne . (1991) . Students differences and attribution and motivation toward the study of high school regent earth science. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 338482) .*
2. *Ames, R. & Lau, S. (1982) . An attributional analysis of students helpseeking in academic setting. Journal of Educational Psychology, 74, 414- 423.*
3. *Beggs, Jeri Mullins; Bantham, John H.; Taylor, Steven . (2008) . Distinguishing the Factors Influencing College Students' choice of major. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ816903) .*
4. *Beyer, Sylvia . (1999) . Gender differences in causal attribution by College Students of performance on course examination. http:// search.epnet.com. an=2562567.*
5. *Gabrielsen, Eric and others . (1992) . The Role of Self Monitoring, Conformity, and Social Intelligence in Selection of a College Major. (ERIC Document Reproduction Service No. ED347953) .*
6. *Grollino, E. & Velayo, R. (1996) . Gender differences in attribution of inrenal success among college students. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 406931) .*
7. *Heider, F. (1958) . The Psychology of Interpersonal Relations, New York: Wiley.*
8. *Malgwi, Charles A.; Howe, Martha A.; Burnaby, Priscilla A. (2005) . Influences on students' choice of college major. Journal of Education for Business, vol. 80, no. 5 p275- 282.*
9. *Malgwi, Charles A.; Howe, Martha A.; Burnaby, Priscilla A. (2005) . Influences on Students' Choice of College Major. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ745262) .*
10. *Manger, Terje & Ole, Johan . (2000) . On the relationship between locus of control, level of ability, and gender. Scandinavian Journal of Psychology, 41, 225- 229.*

11. *Miller, C. ; Allen, F. ;Trey, M. & Jenifer, L. (2003) . Locus of control ant AT- Risk youth: A comparison of regular education high school students in alternative school. Education,123 (3) .*
12. *Ormrod, Jeanne . (1995) . Educational Psychology: Principles and Applications, New Jersey: Printice Hall.*
13. *Petri, Herbert, L. & Govern, John . (2004) . Motivation, (5th ed) , Wadsworth Thompson Company.*
14. *Porter, Rpbert & Umbach, Paul . (2006) . College major choice: An analysis of person–environment fit. Research in Higher Education, Vol. 47, No. 4, 429- 449.*
15. *Rosemarie, Michael . (2002) . The relationship among problem solving performance, gender, confidence, and attributional style in third grade mathematics. Dissertation Abstract International,63/ 03,p 886.*
16. *Senn, David and others . (1984) . The Influence of Personal Values and Self Concept on the Selection of an Academic Major. (ERIC Document Reproduction Service No. ED250635) .*
17. *Sorić, Izabela & Palekčić, Marko . (2009) . The role of students' interests in self- regulated learning: The relationship between students' interests, learning strategies and causal attributions. European Journal of Psychology of Education, Vol. XXIV, no. 4, 545- 565*
18. *Stipek, D.J. (1998) . Motivation to Learn from Theory to Practice, (3rd ed) , Boston: Allyn & Bacon.*
19. *Weiner, B. (1979) . A Theory of motivation for classroom experiences, Journal of Educational Psychology, 71 (1) ,3- 25.*
20. *Weiner, B. (1980) . Human Motivation, New York: Springer verlag.*

الإساءة الوالدية الجسدية والعاطفية للطفل وعلاقة ذلك بمتغيري الجنس والعمر لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية في مدينة عمان

د. حنان عبد الحميد العناني*

د. مريم ارشيد الخالدي**

د. عبد الرؤوف حميد اليماني***

* أستاذ الطفولة المشارك/ جامعة البلقاء التطبيقية/ عمان/ الأردن.

** أستاذ مساعد/ جامعة البلقاء التطبيقية/ عمان/ الأردن.

*** أستاذ مساعد/ جامعة الإسراء/ عمان/ الأردن.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة الإساءة الوالدية للطفل ،وعلاقتها بجنس الطفل وعمره. تكونت العينة من (١٢٠) طفلاً وطفلة اختيروا من المدارس الأساسية في مرج الحمام ووادي السير. كما طُّوّر مقياس الإساءة بعد الاطلا ع على الأدب النظري في المجال، والمقاييس التي استخدمت في قياس الإساءة ، وتأكد الباحثون من صدق المقياس المطور وثباته. وباستخدام المتوسطات الحسابية، واختبار «ت».

توصلوا إلى النتائج الآتية:

١. كانت الدرجة الكلية للإساءة متوسطة

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإساءة الجسدية والعاطفية ،والدرجة الكلية للإساءة تعزى لجنس الطفل، حيث تبين أن الإناث أكثر تعرضاً للإساءة من الذكور .

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإساءة الجسدية ،والدرجة الكلية للإساءة تعزى لعمر الطفل، وقد اتضح أن الأطفال في عمر (١٠– ١١) سنة أكثر تعرضاً للإساءة من الأطفال في عمر (٨– ٩) سنوات.

Abstract:

The study aimed at detecting degree of parental abuse towards the child and it's relation to gender and age.

The sample was formed from (120), male and female children. They were selected from the primary schools in Marj Al- Hamam and Wadi Al- Sir .

The child abuse scale was developed after looking at literature theories in the field and the scales that were used in measuring abuse. The validity and reliability of the scale were ensured. T- Test and means were used.

The findings showed that:

1. *The total degree of the abuse was moderate*
2. *There were statistically significant differences in the degree of the physical and emotional and total abuse due to gender in favor of females.*
3. *There were statistically significant differences in the degree of the physical and total abuse due to child age in favor of (10- 11) years of age.*

مقدمة:

تولي الشرائع السماوية والاتفاقات الدولية والقوانين الوطنية جلّ عنايتها بالطفل وحقوقه، فقد أكدت الشريعة الإسلامية على ضرورة الاهتمام بالطفل وحسن معاملته (سويد، ١٩٩٨؛ العناني، ٢٠٠٤)، كما أكد الإعلان العالمي لحقوق الطفل، واتفاقية حقوق الطفل الدولية على منح الطفل أكبر قدر من الرعاية (الأمم المتحدة، ٢٠٠٢)، والتي وقع الأردن عليها (خليل، ٢٠٠٠) حرصاً منه على تنشئة الطفل بأسلوب سوي.

ويعود الاهتمام بالطفولة لأنها مرحلة من أهم مراحل العمر الإنساني، فيها تبنى أسس شخصية الفرد، وتنمو قيمه واتجاهاته، ومنها ُيعّلم وُتضبط انفعالاته وحسن تعامله مع الآخرين. وفي البدء، يقوم الوالدان بالدور الأساس في بناء هذه الشخصية، وتنميتها من جميع النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، ليكون هذا أساساً وأنموذجاً للمواطن الصالح القادر على تحمل المسؤولية تجاه نفسه والآخرين. ولكن إذا أخفق الوالدان في تربية الطفل ،ولم يحسنا معاملته، واستخدما أساليب الإساءة الجسدية والنفسية في تنشئته ،فإن ذلك من شأنه أن يورثه القلق والتوتر، ويؤدي به إلى العديد من المشكلات.

وموضوع الإساءة للطفل من الموضوعات المهمة التي يتناولها الباحثون في العديد من المجالات: الدينية والطبية والتربوية والقانونية، نظراً لأن هذه الإساءة من أهم المشكلات التي يمكن أن يعاني منها الطفل، فهي تؤثر على تكيفه النفسي وصحته النفسية حاضراً ومستقبلاً، وتشكل معّوقاً أمام تنمية المجتمع وتقدمه. ومشكلة الإساءة للطفل ظاهرة قديمة قدم الحياة الإنسانية، فقد تعرض الأطفال لمختلف أصناف الإساءة مثلهم مثل الكبار على الأقل في بعض الطبقات والفئات الاجتماعية، لكن الإساءة للطفل تصدرت اهتمامات الباحثين منذ سبعينيات القرن الماضي (كفافي والنيال وسالم، ٢٠٠٨) .

وتتفق العديد من البحوث والدراسات على أن الإساءة الوالدية الجسدية والعاطفية للطفل أمر لا يمكن قبوله، فإهمال الأطفال، وسبهم وازدراؤهم، وإجبارهم على التسول والعمل، وضربهم أنماط تربوية خاطئة تتنافى مع حقوق الإنسان والطفل في الرعاية والحماية، وتلحق أضراراً بالغة بالطفل. (الزهراني، ٢٠٠٣؛ Girgus, 2010; Donping, 2009) .

ونظراً لقلة البحوث المتعلقة بالإساءة للطفل في الأردن (عسال، ٢٠٠٣) وآثارها السلبية عليه وعلى المجتمع، وأهمية دور الوالدين في تربيته ،جاءت هذه الدراسة لإلقاء الضوء على الإساءة الوالدية الجسدية والعاطفية الموجهة لعينة من الأطفال في مدينة عمان.

الإطار النظري:

تشكل ظاهرة الإساءة للطفل بنوعيها الجسدي والنفسي مشكلة خطيرة تعاني منها المجتمعات العربية وغيرها، مما دعا العديد من الباحثين المهتمين بالطفولة إلى دراستها من جوانبها المختلفة بهدف تخفيف حدتها، وترسيخ أسس سليمة لتربية النشء يفيد منها المربون ومؤسسات المجتمع.

ومن قراءة الأدب النظري في المجال يتبين أن هناك أنماطاً عدة للإساءة للطفل وتشمل (عسال، 2010 ;Girgus, 2003) :

- **الإهمال**، ويعني إهمال تزويد الطفل بحاجاته الأساسية، وحرمانه من العطف والحنان، والسماح له بتعاطي المخدرات أو شرب الكحول وعدم العناية بصحته.
- **الإساءة البدنية**: وتشمل العقاب القاسي الذي يتعرض له الطفل بدنياً ،ولاسيما الضرب الذي يترك آثاراً بالغة كالجروح.
- **الإساءة الجنسية**: وهي صورة من صور الإساءة التي تتسم بالنشاط الجنسي، ويشمل كل أنواع اللمس أو الاتصال الجنسي الذي يقوم به شخص قائم بالرعاية بمن يرعاه.
- **الإساءة العاطفية**: وتشير إلى الأساليب التي تستخدم مع الطفل وتسبب له ألماً نفسياً بالغاً، كالسخرية منه أو نبذه أو تخويفه، أوحرمانه من العطف والمحبة.

نظريات الإساءة للطفل:

حاول كثير من الباحثين تفسير الإساءة للطفل، واختلفت تفسيراتهم بسبب اختلاف توجهاتهم النظرية، **ومن أهم هذه التفسيرات** (أبو جابر وعلاء الدين وعكروش والفرح ٢٠٠٩؛ كفافي وآخرون، ٢٠٠٨؛ Girgus; 2010) :

١. **التفسير النفسي التحليلي**: ورائده فرويد الذي رأى أن الإنسان يولد ولديه طاقة غريزية قوامها الأساسي الجنس والعدوان، وكثيراً ما يختلط هذان الدافعان ببعضهما ومع غيرهما من الدوافع، فينتج عن ذلك سلوك يسبب الإساءة للطفل.

ويعتقد القائلون بهذا التفسير أن الذين يسيئون للأطفال لهم سمات شخصية معينة تفرقهم عن غيرهم، حيث ترجع هذه الإساءة إلى الحالة المرضية للشخص الذي يسيء المعاملة متدرجاً من المرض العقلي الخطير إلى انحراف الشخصية، كأن يكون الشخص مرتكب الإساءة يعيش في ظروف وأحداث حياتية تؤدي به إلى المعاناة والإحباط وإلحاق الأذى بالآخرين.

٢. **نظرية التعلم الاجتماعي**: وترى أن صور الإساءة والعدوان أساليب سلوكية يتعلمها الفرد عن طريق ملاحظة أنموذج مسيء عزُز سلوكه، كما أن تعديل هذه الأساليب أو توجيه السلوك يعتمد على البيئة. ووفق هذا المفهوم لا يمكن الاعتماد كلياً على السمات الشخصية للمسيء أو سمات الأطفال، بل يجب الأخذ في الاعتبار المحيط البيئي عند تفسير الإساءة للطفل. وعلى سبيل المثال، تعرُض الطفل للإساءة في سن مبكرة قد يجعله يتعلم هذا السلوك ويراه سلوكاً وظيفياً يحقق له أهدافاً معينة، فيمارسه مع أطفاله، أي أنه لم يجد التوجيه المناسب حول ضرر هذا السلوك، وعليه اعتقد بسلامته وقبوله من المجتمع.

٣. **التفسير التفاعلي الاجتماعي**: وركز في تفسير الإساءة للطفل على نمط العلاقة بين الطفل والوالدين، وعلى سبيل المثال يؤدي التعلق غير الآمن إلى تعرض الطفل للإساءة والإهمال، وتفسير ذلك أن هذا التعلق يجعل الطفل اتكالياً يفشل في العديد من سلوكاته التي تجعل الوالدين يوجهان له الإساءة.

ويهتم هذا التفسير بتحليل أساليب معاملة الوالدين للطفل وطرق تنشئتهما له، ويركز على دور الطفل في تفسير الإساءة مع الأخذ في الاعتبار دور المسيء. ومن الموضوعات التي يؤكد عليها التفسير التفاعلي العلاقات المتوترة بين الآباء والطفل المساء إليه، وعوامل تطورها، وكيف وصلت إلى ما وصلت إليه حتى انتهت إلى سلوك الوالدين المسيء. واهتم هذا التفسير كذلك بتعزيز السلوك غير الملائم وغيره من الموضوعات التي تفيد في تفسير سلوك الإساءة.

٤. **النظرية البنائية الوظيفية**: وترى أن العنف– ومن ذلك الإساءة للطفل– هو توتر ناتج عن اختلال في بناء الأسرة ووظائفها، مما يؤدي إلى تعثر انسيابية التساند والتكامل الاجتماعي أو الأسري ،وبالتالي حدوث العنف ضد الطفل. من ناحية أخرى تربط هذه النظرية بين إساءة معاملة الأطفال والمجتمع وطبقاته، فبعض المجتمعات تنظر لبعض الأساليب التربوية على أنها إساءة في حين لا تراها مجتمعات أخرى كذلك، كما أن الفقر والحرمان لدى الطبقة الفقيرة يشكل ضغوطاً لدى الآباء يدفعهم إلى الإساءة للأطفال.

٥. **التفسير البيئي التكاملي**: ويؤكد على أن الإساءة للطفل تحكمها عوامل عدة مثل: خصائص الطفل والأسرة والمجتمع والثقافة، فظاهرة الإساءة للطفل وفق هذا المنظور لا يحكمها عامل واحد وإنما مجموعة من العوامل تتضافر معاً ،وتؤدي إلى حدوث الإساءة، ومن هذه العوامل: خصائص الفرد، وعوامل أسرية مثل التوتر بين الزوجين، والمشكلات السلوكية لدى الأطفال، وعوامل مجتمعية وثقافية مثل: تقبل المجتمع للعقاب البدني والظروف الاقتصادية والاجتماعية.

إن المنظور التكاملي في تفسير الإساءة قد أفاد من التوجهات النظرية الأخرى، فالإساءة للطفل تختلف حسب السياقات الاجتماعية والثقافية والأشخاص المشتركين فيها، كما أن مفهومها يتغير بتغير الزمان، والمكان.

ومهما يكن من أمر، فإن الباحثين يتفقون على أن مشكلة الإساءة للطفل تسبب ضرراً بالغاً للطفل، وهناك علاقات ارتباطية بين الإساءة للطفل وشعوره بالاكتئاب والقلق ومعاناته من اضطرابات في الأكل، والسلوك السيكوباتي. (Rodgers, Lang, Laffay, Staz, Dresselhous and stein, 2004).

ومن الاهتمامات المعاصرة في دراسة الإساءة للطفل بحث العلاقة بينها وبين العمر والجنس (الزهراني، ٢٠٠٣) وهذا ما تحاول الدراسة الحالية الكشف عنه.

مشكلة الدراسة:

أطفال اليوم هم قادة المستقبل، ودعامة الغد وعدته وغلته التي تهيئ الفرص المناسبة لنمو الأفراد وتقدم المجتمع. وبناء على هذه المكانة لشريحة الأطفال أعلن عن حقوق الطفل من قبل هيئة الأمم المتحدة (خليل، ٢٠٠٠) وقد وافقت عليه العديد من دول العالم. كما أن الغموض الذي يكتنف مفهوم الإساءة للطفل، واختلاف معناها من مجتمع لآخر كذلك الاهتمام العالمي والمحلي بحقوق الطفل، والإساءة التي يتعرض لها الأطفال في جميع الدول المتقدمة صناعياً (Donping, 2009) وفي الدول العربية (الزهراني، ٢٠٠٣؛ زيود وعكروش، ٢٠٠٧) بالإضافة إلى عمل الباحثين في مجال تربية الطفل، كل ذلك يمثل دافعاً قويا يحفز الدراسة والبحث في مجال الإساءة وعلاقتها بالعديد من المتغيرات، لذلك جاءت هذه الدراسة لتبحث في الإساءة الموجهة من قبل الوالدين للطفل وعلاقتها بالعمر والجنس وعلى وجه التحديد، **يمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية**:

- ما درجة الإساءة الوالدية الجسدية والعاطفية الموجهة للطفل؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في درجة الإساءة الجسدية والعاطفية الموجهة من الأب للطفل تبعاً لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في درجة الإساءة الجسدية والعاطفية الموجهة من الأم للطفل تبعاً لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في درجة الإساءة الجسدية والعاطفية الموجهة من الأب للطفل تبعاً لمتغير العمر؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في درجة الإساءة الجسدية والعاطفية الموجهة من الأم للطفل تبعاً لمتغير العمر؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

♦ الكشف عن درجة الإساءة الوالدية (الموجهة من الأب والأم) الجسدية والعاطفية للطفل.

♦ التعرف إلى دلالة الفروق الإحصائية في درجة الإساءة الوالدية الجسدية والعاطفية للطفل تبعاً لمتغير الجنس.

♦ التعرف إلى دلالة الفروق الإحصائية في درجة الإساءة الوالدية الجسدية والعاطفية للطفل تبعاً لمتغير العمر.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من الآتي:

♦ الأهمية النظرية والعملية: حيث تشكل الإساءة للطفل مشكلة يعاني منها الآباء والمربون، وتؤثر على شخصية الطفل وتوافقه النفسي، وتشكل معَوقاً أمام تقدم المجتمع ورفاهته، فدراسة هذه المشكلة من الممكن أن تضيف شيئاً ما، وإن كان بسيطاً، للأدب النظري في هذا المجال، كما يمكن أن تقدم دراسة الإساءة للطفل توصيات تفيد القائمين على تربيته في حسن رعايته وعلاج ما انحرف من سلوكه.

♦ تنبع أهمية دراسة الإساءة للطفل من أهمية الفئة المستهدفة وهي فئة الأطفال الذين أكدت الشرائع السماوية على حسن صحبتهم ورعايتهم، ودعا الفلاسفة والمربون عبر العصور إلى الاهتمام بهم.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

ثمة تعريفات عدة للإساءة للطفل، ففي الغرب ركزت هذه التعريفات في الأغلب الأعم على إساءة معاملة الأطفال التي تدفعها نوايا خبيثة، وتسبب ضرراً بالغاً للطفل، وكثيرة هي التعريفات التي اشتملت الأفعال غير الجسدية للاعتداء على الطفل، فالمركز الوطني حول إساءة معاملة الأطفال وإهمالهم في أمريكا عرف الإساءة بأنها: إلحاق الضرر البدني أو النفسي بالطفل أو الاعتداء الجنسي عليه، والمعاملة المنطوية على الإهمال، أو إساءة معاملة الأطفال دون سن (١٨) من قبل شخص مسؤول عن رعايته (Donping,2009).

ويعرف خلقي الإساءة للطفل بأنها: عملية إيقاع الأذى الجسدي أو العقلي أو الجنسي أو الإهمال في العلاج وسوء تغذية الطفل دون سن الثانية عشرة من قبل الشخص المسؤول عن رعايته. أما عبد الغفار والأشول والقريطي وحافظ (١٩٩٧) فيعرفون الإساءة بأنها: كل ما من شأنه أن يعوق نمو الطفل نمواً متكاملاً، سواء كان بصورة متعمدة أم غير متعمدة من قبل القائمين على تنشئته، ويتضمن ذلك الإتيان بعمل يترتب عليه إيقاع ضرر مباشر على الطفل كالإيذاء البدني أو العمالة المبكرة، أو ممارسة سلوكات ،أو اتخاذ إجراءات من شأنها أن تحول دون إشباع حاجات الطفل المتنوعة ،وتوفير الفرص المناسبة لنموه نمواً سليماً.

والإساءة للطفل في هذه الدراسة هي كل سلوك يلحق الضرر الجسمي أو العاطفي بالطفل من قبل الوالدين، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس الإساءة (صورة الأب وصورة الأم) والذي أعَد لتحقيق أهداف الدراسة.

الطفل: هو الصغير الذي يلتحق بالمدرسة الأساسية ويتراوح عمره بين الثامنة والحادية عشرة.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالآتي:

- **الحدود البشرية المكانية**: تتحدد الدراسة بالمجتمع ومواصفاته حيث اقتصرت على عينة من أطفال مدينة عمان تتراوح أعمارهم بين (٨–١١) سنة، ويلتحقون بمدارس حي وادي السير ومرج الحمام.
- **الحدود الزمنية**: تتحدد هذه الدراسة بالفترة الزمنية التي أجريت وطبقت فيها الدراسة وهو الربع الثاني من عام ٢٠١٠م.
- **الحدود الموضوعية**: حيث تقتصر هذه الدراسة على تناول ظاهرة الإساءة الوالدية الجسدية والعاطفية فقط، وكما تبحث وفق وجهة نظر الأطفال وعلاقتها بجنسهم وعمرهم، كما تتحدد الدراسة بالأداة التي تأكد الباحثون من صدقها و ثباتها وملاءمتها للعينة وأهداف الدراسة.

الدراسات السابقة:

في هذا المجال تُستعرض بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

أجرت **خلقي** (١٩٩٠) دراسة هدفت إلى التعرف إلى المتغيرات الديموغرافية المتعلقة بكل من الطفل المساء إليه وأسرته المسيئة، وعلاقة تلك المتغيرات بكل من جنس الطفل

ونوع الإساءة الموجهة إليه. تكونت عينة الدراسة من (١٠٢) حالة إساءة سجلت في مديرية الأمن العام في الأردن، كحالة إساءة جنسية أو جسدية. وبينت النتائج أن أكثر حالات الإساءة التي يتعرض لها الأطفال هي من قبل الذكور، وأنه كلما قل المستوى التعليمي للمسيء ارتفع حجم الإساءة الواقعة على الطفل، و كلما قل الدخل المادي زاد تعرض الأطفال إلى الإساءة.

قامت **أحمد** (١٩٩٩) بدراسة أشير إليها في الزيود وعكروش (٢٠٠٧) هدفت إلى التعرف إلى «واقع ظاهرة العنف الأسري ضد الطفل في المجتمع الأردني» حيث أجريت الدراسة على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٥– ١٣) عاماً، وقد توصلت الدراسة إلى أن أكثر أشكال العنف الأسري شيوعاً من وجهة نظر الأطفال أنفسهم هو العنف اللفظي، وأن العنف الأسري ضد الطفل يمارس من قبل الذكور، كما ترى الأسر، سواء كانوا آباء، أو أخوة كباراً وبنسبة (٣٠,٦٪) ،بينما بلغت نسبة الإناث اللواتي يمارسن العنف الأسري ضد الطفل (١٧,١٪) ، أما بالنسبة للعنف الأسري، من وجهة نظر الأطفال، فقد تبين أن (١٧,٨٪) من الآباء يمارسون العنف الأسري ضد أطفالهم ،تليهم الأمهات بنسبة (١١,٢٪) ،ثم الأخ الأكبر للطفل بنسبة (٢,٥٪) .

وأجرت (**الطراونة، ١٩٩٩**) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أشكال إساءة معاملة الوالدين للأبناء وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية والنفسية على عينة مكونة من (٤٥٥) طالباً و (٤٥٨) طالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية ،ممن هم في الصف العاشر الأساسي في محافظة الكرك، وقد بينت النتائج أن أفراد العينة يتعرضون لأشكال الإساءة الوالدية وبدرجات مختلفة، وأن الذكور يتعرضون لصور الإساءة الجسدية واللفظية أكثر من الإناث ،وكان مصدر هذه الإساءة في الدرجة الأولى الآباء تليهم الأمهات، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين تدني المستوى التعليمي للوالدين ،وإيقاعهم للإساءات على أطفالهم.

وقام **الشقيرات والمصري** (٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الإساءة اللفظية للأطفال. تكونت العينة من (١٦٧٣) طالباً بمتوسط عمري (١٤,٥) سنة في محافظة الكرك. وبينت النتائج أن الإساءة اللفظية تستخدم بكثرة حيث قسمت إلى (١٦) فئة. كما أظهرت النتائج أن البنات أكثر تأثراً بالإساءة اللفظية على الرغم من أن الذكور أكثر تعرضاً لهذا النوع من الإساءة من الإناث.

وأجرى **رطروط** (٢٠٠١) دراسة حول أنماط الإساءة الموجهة للطفل من قبل أفراد أسرته وعلاقتها ببعض المتغيرات. تضمنت العينة (٤٨١) حالة من الحالات المسجلة لدى

مكتب الخدمة الاجتماعية المرتبط بوحدة حماية الأسرة في الأمن العام بالأردن. وبينت النتائج أن ترتيب أنماط الإساءة كان كالآتي: الإساءة الجسدية، ثم الإهمال، ثم الإساءة الجنسية، كما أوضحت النتائج أن الإناث أكثر عرضة للإساءة من الذكور.

وقام **مكتب اليونيسيف في الأردن** (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مشكلة التمييز بين الأبناء على أساس الجنس والتعرض للإساءة الجسدية واللفظية لدى (٣٠٠) فرد تتراوح أعمارهم بين (١٥- ١٩) سنة. وأشارت النتائج إلى أن الذكور أكثر عرضة للإساءة من الإناث وأن الإساءة الجسدية الموجهة لهن تحدث في البيت بالدرجة الأولى، في حين يتعرض الذكور لهذه الإساءة في المدرسة.

وأوضحت دراسة **الزهراني** (٢٠٠٣) التي أجريت في السعودية على عينة قوامها (٦٢٨) فرداً أن نسبة الإناث اللواتي يتعرضن للإساءة أعلى من نسبة الذكور، حيث بلغت الأولى (٧٨,٤٥٪) والثانية (٢١,٦٪) كما أشارت النتائج أنه كلما زاد عدد أفراد الأسرة وانخفض الدخل ، كلما زادت الإساءة الموجهة للطفل، وأن أكثر أنواع الإيذاء هو الأذى النفسي يليه الإيذاء البدني.

وأجرى **أبو جابر وآخرون** (٢٠٠٩) دراسة للكشف عن نوعية الإدراكات والوعي والمعلومات المتعلقة بالإهمال والإساءة الجسدية والجنسية للأطفال لدى الآباء والأمهات المقيمين في مدينة عمان. تكونت العينة من (١٨٢٢) فرداً من الذكور والإناث. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن هناك وعياً لدى أفراد العينة بخطورة مشكلة الإساءة وتصاعدها والآثار النفسية المترتبة عليها، وأن نسبة مرتفعة من العينة لا تعرف خطوات التبليغ عن حالات الإساءة للأطفال، ولا تعي خطورة قضايا اللجوء لأساليب الضرب البدني في معاقبة الأبناء، وتقلل من أهمية دور المرأة في تربية الأطفال.

وهدفت دراسة **بن فليس** (٢٠١٠) إلى الكشف عن أشكال الإساءة الوالدية للطفل وعلاقتها بمفهوم الذات والأسرة في الجزائر، بلغت العينة (١٧٤) طفلاً وطفلة في عمر (١٢) سنة. وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في الإساءة الوالدية تعزى للجنس لصالح الإناث.

الدراسات الأجنبية:

أجرى **ستيفن وكانتري وليفي (Stephen, Kuntiz and levy, 1998)** دراسة هدفت إلى إظهار بعض المتغيرات المرتبطة بحدوث الإساءة في ولاية نيوجرسي الأمريكية. بلغت العينة (٣٧٤) رجلاً و (٦٠) امرأة. وتوصلت الدراسة إلى أن الإدمان على الخمور من

العوامل القوية التي تدفع الآباء لإيقاع الإساءة على الأطفال، كما أن الأفراد الذين سبق أن تعرضوا للإساءة في الطفولة هم أكثر ممارسة للإساءة الجسدية مقارنة بالأفراد الذين لم يسئ الكبار إليهم.

وهدفت دراسة **بل وبل (Bill and Bill, 1998)** إلى الكشف عن علاقة الفقر بأنماط الإساءة الموجهة للطفل. بلغت العينة (١٤٥٠) حالة إساءة في اسكتلندا. وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة بين فقر الأسرة وبين الإساءة الجسدية.

أما **ناوميز (Noumeas, 1998)** فقد أجرت دراستها على (٥٠) حالة إساءة للأطفال في كمبوديا. وأشارت إلى أن أكثر أنماط الإساءة شيوعاً هي الإساءة الجسدية، وأن الآباء يميلون لأن يكونوا مسيئين أكثر من الأمهات، كما أن (٤٨٪) من الأطفال كانوا يعيشون مع والديهم في بيت واحد.

كما قام **فيجيوريدو وزملاؤه (Figueiredo; Bifulco; Paiva; Maia; Fernandes and Matos, 2004)** بدراسة تاريخ الإساءة في مرحلة الطفولة لدى الآباء في البرتغال، وذلك بهدف تعرف معدلات انتشار الإساءة الجنسية والبدنية في مرحلة الطفولة لدى الآباء، تكونت العينة من (١٠٠٠) فرد ،منهم (٥٠٦) من الأمهات والبقية من الآباء. وأكمل جميع أفراد العينة الإجابة عن النسخة البرتغالية من استبانة تاريخ الطفولة. وأشارت النتائج إلى وجود معدل انتشار مرتفع لسوء المعاملة البدنية بين أفراد العينة حيث بلغ مستوى الانتشار في مرحلة الطفولة (٧٣٪) . وتبين أن الإساءة البدنية بدأت قبل عمر (١٣) سنة. ولم توجد فروق في سوء المعاملة بين الجنسية، بينما كان معدل الإساءة الجنسية أكثر انخفاضاً وبنسبة (٢,٦٪) من مجموع العينة. ووجدت علاقة إحصائية دالة بين شدة الإساءة وغياب التدعيم من قبل الراشدين في مرحلة المراهقة، واستنتج الباحثون أن معدل سوء المعاملة في البرتغال أدنى من المعدلات التي وجدتها الدراسات التي استخدمت استبانة تاريخ الطفولة في أمريكا وإسبانيا.

كما هدفت دراسة **رودجرز وآخرين (Rodgers, et al, 2004)** إلى تحديد مدى إسهام خمسة أنماط من أنماط الإساءة (الإساءة الجنسية، والإساءة البدنية، والإساءة الانفعالية، الإهمال البدني، الإهمال العاطفي) في السلوك السوي لدى الراشدين، من خلال تقويم التعرض لعدد من هذه الأنماط خلال فترة الطفولة، وذلك لدى (٢٢١) امرأة من مراكز الصحة الأولية في سان دييجو بأمريكا، واستعان الباحثون بمقياس صدمة الطفولة لتقدير التعرض للإساءة في فترة الطفولة، واستمارة معلومات للاستفسار عن تعاطي الخمور ومقياس لتقويم السلوك السوي. وقد وجد الباحثون أن الإساءة الجنسية والإساءة البدنية

تنبأت بالمآل السيئ لعدد من الأمراض عندما ضُبط أثر الأنماط الأخرى من سوء المعاملة. كما ظهرت علاقة إحصائية دالة بين كل من الإساءة البدنية والجنسية والانفعالية والإهمال العاطفي في مرحلة الطفولة، من جهة، وأنماط متباينة من السلوك الصحي لدى الراشدين من جهة أخرى. ووجد الباحثون أن النساء اللاتي تعرضن إلى أنماط متعددة من الإساءة في مرحلة الطفولة ،كن أكثر عرضة للتعود على تعاطي الكحوليات ،أو ممارسة سلوك جنسي منحرف في مرحلة الرشد.

وأجرت **ستيفنسون (Stevenson, 2008)** دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة الإساءة بالاضطرابات العقلية. بلغت العينة (١٥٥) فرداً من الذكور والإناث. وتوصلت الدراسة إلى أن البيئة الأسرية التي يشيع فيها الإساءة والظلم يمكن أن تتنبأ بالعصاب والاضطرابات العقلية.

وفي دراسة نوعية قام بها **دون بنج (Donping, 2009)** حول مفهوم الإساءة الجسدية في الصين، أجريت فيها مقابلات متعمقة مع (٢٠) طفلاً و (٢٠) من أولياء الأمور. وتوصلت الدراسة إلى أن مفهوم الإساءة الجسدية في الصين يختلف عن مفهوم هذه الإساءة لدى أوروبا وأمريكا، وفي رأي دون بنج أن الإساءة في الغرب لا تهتم كثيراً بالضرب من الأب البيولوجي قدر اهتمامها بالإساءة البالغة التي تسبب ضرراً بالغاً للطفل وتتضمن نوايا خبيثة وأفعالاً غير معقولة. كما أشارت الدراسة إلى أن الضرب في الصين محدود جداً، وعلى الرغم من ذلك فإن آراء الآباء اختلفت عن آراء الأطفال ففي الوقت الذي يرى فيه الآباء سلامة أساليبهم وأهميتها من أجل أن يستوعب الأطفال القيم الوالدية والمجتمعية، يرى الأطفال عكس ذلك، وفي رأي الباحث أن وجهات نظر الأطفال اختلفت عن الآباء بسبب العولمة وزيادة الوعي بحقوقهم، وأوصى الباحث بضرورة مراعاة السياق الاجتماعي الثقافي عند دراسة الإساءة.

وقامت **ديليرامش (Deliramish, 2009)** بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التعرض للإساءة الجسدية والجنسية في مرحلة الطفولة. تكونت العينة من (٥٣٤) فرداً اختيروا من طلاب الكليات الجامعية في المناطق الريفية في هاواي، وأظهرت النتائج أن إساءة المعاملة في الطفولة تؤدي إلى سوء الصحة النفسية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ على الدراسات السابقة ما يأتي:

- أجريت بعض الدراسات السابقة على عينات من الكبار مثل دراسات: أبو جابر

وأخرون (٢٠٠٩) وستيفن وآخرون (Stephen etal,1998) وديليرامش (Deliramish, 2009) أو المراهقين مثل دراسة (الشقيرات والمصري، ٢٠٠١) .

♦ بناءً على النقطة السابقة اهتمت الدراسات بالكشف عن أثر خبرات الإساءة في الطفولة على الصحة النفسية أو الاضطرابات العقلية في مرحلة الرشد مثل دراسة ديليرامش (Deliramish, 2009) .

♦ اهتمت بعض الدراسات السابقة بالكشف عن أسباب إساءة الكبار للصغار أو العوامل التي يمكن لوجودها أن يزيد من حجم الإساءة للأطفال مثل دراسة: خلقي، (١٩٩٠) .

♦ تعارضت نتائج الدراسات السابقة حول أيهما أكثر تعرضاً للإساءة الإناث أم الذكور؟ حيث ذكرت دراسة كل من الشقيرات والمصري، (٢٠٠١) ، ومكتب اليونيسف في الأردن (٢٠٠٣) أن الذكور أكثر تعرضاً للإساءة من الإناث. بينما أشارت دراسة كل من رطروط، (٢٠٠١) والزهراني (٢٠٠٣) أن الإناث أكثر تعرضاً للإساءة من الذكور.

♦ كانت الدراسات الأجنبية أكثر جرأة في دراسة الإساءة للطفل ،حيث تناولتها بجميع أنماطها: الجسدية والعاطفية والجنسية.

♦ أوضحت دراستي رطروط (٢٠٠١) وناوميز (Noumeas, 1998) أن أكثر أنواع الإساءة شيوعاً هي الإساءة الجسدية.

♦ أجريت بعض الدراسات على عينات من الأطفال مثل دراسة كل من: خلقي (١٩٩٠)، وناوميز (Noumeas, 1998) ، أما دراسة دون بنج (Donping, 2008) ،فقد أجريت على عينة من الأطفال وأولياء أمورهم.

♦ في حدود علم الباحثين – لم توجد دراسات تتناول الفروق في الإساءة بين الأطفال في سن (٨– ٩) وسن (١٠– ١١) ، ونظراً للتعارض في نتائج الدراسات السابقة حول الفروق في الإساءة التي تعزي للجنس أجريت هذه الدراسة للكشف عن درجة الإساءة الجسدية والعاطفية الوالدية للطفل، والتعرف إلى الفروق في الإساءة التي تعزى لجنس الطفل وعمره.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

إعتمد المنهج الوصفي بطريقته المسحية وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، حيث وُصف واقع الإساءة الوالدية الجسدية والعاطفية للطفل وعلاقتها بجنس الطفل

وعمره، باستخدام استبانة من صورتين: إحداهما تصف إساءة الأب ،والثانية تصف إساءة الأم الموجهة للطفل وفق وجهة نظر الطفل نفسه.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الأطفال (في سن ٨– ١١) سنة الملتحقين بالدراسة في المدارس الأساسية الحكومية في حي وادي السير (البيادر والبلد) ومرج الحمام خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠ والبالغ عددهم (١٩٤١) طفلاً وطفلة. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (١٢٠) طفلاً، (٦٦) منهم في الفئة العمرية من (٨– ٩) سنة و (٥٤) في الفئة العمرية من (١٠– ١١) سنة. و (٥٤) منهم من الذكور والباقي من الإناث. وقد سُحبت العينة بطريقة طبقية عشوائية تبعاً لمتغير الجنس والعمر، حيث اختير عدد من الطلبة الذكور والإناث مع مراعاة فئتي العمر من العينة المحددة في هذه الدراسة بطريقة عشوائية بما يتناسب والحجم النسبي بكل طبقة (الذكور والإناث وفئتي العمر) في المجتمع الأصلي.

أداة الدراسة:

أًعدت أداة الدراسة بعد الاطلاع على الأدب النظري في المجال ، وعلى ضوء الدراسات السابقة، وأجريت دراسة استطلاعية، وأستفيد من المقاييس المقننة في مجال الإساءة للطفل مثل مقاييس: مخيمر وعبد الرزاق (٢٠٠٤) ، وعسال (٢٠٠٣) ، واشتمل المقياس على صورتين: واحدة للأب وأخرى للأم، كل صورة تكونت من (٢٢) فقرة وبعدين هما: الإساءة الجسمية والإساءة العاطفية. وقد تراوحت الإجابة على جميع الفقرات بين أوافق ، (ثلاث درجات) ومحايد أو لا أدري (درجتان) وغير موافق (درجة واحدة) . وبناء على هذه الدرجات ، **وبعد أخذ المتخصصبن اعتمدت المتوسطات الحسابية الآتيه لتقدير درجة الإساءة للطفل**:

- ٣– ٢,٣٤: يشير إلى درجة مرتفعة من الإساءة.
- ٢,٣٣ – ١,٦٧: يشير إلى درجة متوسطة من الإساءة.
- ١,٦٦ وأقل: يشير إلى درجة منخفضة من الإساءة.

صدق المقياس وثباته:

تأكد ا لباحثون من صدق المقياس عن طريق:

♦ **الصدق المنطقي**: حيث صيغت الفقرات فى ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة في موضوع الإساءة.

♦ **صدق المحكمين:** عُرض المقياس على (١٠) محكمين من الأساتذة والمتخصصين وأولياء الأمور والمدرسين ،واستبعدت الفقرات التي لم تنل نسبة اتفاق عالية قدرها (٨٠٪).

كما تأكد الباحثون من ثبات المقياس عن طريق استخراج معامل كرونباخ ألفا الذي جاء كالآتي:

- صورة الأب: الإساءة الجسدية (٠,٧٤٨) ، الإساءة العاطفية (٠,٩٠١) ، الدرجة الكلية (٠,٩١٥) .
- صورة الأم: الإساءة الجسدية (٠,٧٢٤) ، الإساءة العاطفية (٠,٧٣٦) ، الدرجة الكلية للإساءة (٠,٧٩٦) .

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بثبات ملائم من الناحية العلمية.

إجراءات الدراسة:

أتبعت الخطوات الآتية لإتمام الدراسة:

١. الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة في مجال الإساءة للطفل.

٢. إعداد المقياس في صورته الأولية.

٣. عرض المقياس على الأساتذة والمتخصصين.

٤. إجراء دراسة استطلاعية على (٣٠) طفلاً، حيث طبّق المقياس عليهم، وتأكد الباحثون من وضوحه وصلاحيته للاستخدام.

٥. مراجعة المقياس في ضوء الدراسة الاستطلاعية ،وآراء الأساتذة المتخصصين.

٦. توزيع الاستبانات على الأطفال، واستبعاد التي لم تستوف شروط الدراسة العلمية.

٧. جمع الاستبانات، وتفريغ البيانات ومعالجتها إحصائياً.

٨. استخراج النتائج ومناقشتها وتقديم التوصيات .

المعالجات الإحصائية:

حَللت النتائج إحصائياً عن طريق الحاسوب واستخدام المعالجات الإحصائية الآتية.

- المتوسطات الحسابية لمعرفة درجة الإساءة.
- اختبار (ت): لمعرفة الفروق التي تعزى للعمر والجنس.
- معامل ألفا كرونباخ للتوصل إلى ثبات المقياس .

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ للإجابة عن السؤال الأول، ونصه: **ما درجة الإساءة الوالدية الجسدية والعاطفية للطفل؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والجدول (١) يوضح ذلك:

الجدول (١)

المتوسطات الحسابية لدرجة الإساءة الموجهة للطفل من قبل الوالدين

الإساءة / المسيء	الجسدية	العاطفية	المجموع	الدرجة
صورة الأب	٢,٠٣	٢,٣٨	٢,٢٠	متوسطة
صورة الأم	٢,٠٦	٢,٣٢	٢,١٩	متوسطة
المجموع	٢,٠٤	٢,٣٥	٢,١٩٥	متوسطة

يلاحظ من الجدول (١) أن الدرجة الكلية للإساءة كانت متوسطة، كما يلاحظ أن الإساءة العاطفية أكثر شيوعاً من الإساءة الجسدية سواء كانت موجهة من الأب أم من الأم، وعلى الرغم من ذلك جاءت درجة الإساءة العاطفية الموجهة من الأب أكثر ارتفاعاً من الإساءة نفسها الموجهة من الأم للطفل، وتعني هذه النتيجة أن الأطفال يتعرضون للإساءة بشكل غير مقبول، ذلك أن الإساءة العاطفية أكثر إيلاماً للنفس من الإساءة الجسدية، ويمكن أن تؤدي إلى أضرار بالغة للطفل في حياته الحاضرة والمستقبلية، وهذا ما أوضحته الدراسات مثل: دراسة ديلرامش (Deleramish, 2009) وستيفنسون (Stevenson, 2008) وتختلف هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة مع دراسات ناوميز (Noumeas, 1998) ،ورطروط (٢٠٠١) ، وفيجيوريدو وزملائه ،والتي أوضحت أن درجة الإساءة الجسدية أكبر من درجة الإساءة العاطفية أو الإساءات الأخرى.

وتختلف مع دراسة دون بنج (Donping, 2009) من حيث إشارتها إلى أن الضرب محدود في الصين.

◄ الإجابة عن السؤال الثاني، ونصه: **هل توجد فروق دالة إحصائياً في درجة الإساءة الجسدية والعاطفية الموجهة من الأب للطفل تبعاً لمتغير الجنس؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار «ت» والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق في الإساءة الموجهة من الأب حسب جنس الطفل

الجنس / الإساءة	ذكر		أنثى		قيمة «ت»	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
الجسمية	١,٨٢	٠,٣٤	٢,١٨	٠,١٧	– ٧,٢٧	٠,٠٠٠*
العاطفية	٢,٠٢	٠,٣٦	٢,٦٦	٠,٢٤	– ١١,٤٩	٠,٠٠٠*
الدرجة الكلية	١,٩٢	٠,٣٥	٢,٤٢	٠,٢١	– ٩,١٢	٠,٠٠٠*

* دالة عند مستوى (٠,٠٥) وأقل

يلاحظ من الجدول (٢) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لجنس الطفل في الإساءة الجسمية والعاطفية والدرجة الكلية للإساءة الموجهة من الأب للطفل. وبالعودة إلى المتوسطات يتبين أن الأنثى أكثر تعرضاً لإساءة الأب من الذكر، وبسؤال الأهالي تبين أن بعض الآباء ينظرون لأبنائهم الذكور على أنهم أصبحوا رجالاً مسؤولين عن الأسرة، وأن الأنثى ينبغي أن تعامل بالشدة، ولا بد من مراقبتها وتوبيخها وضربها إذا لزم الأمر كي يكون سلوكها سليماً، وتجنب أسرتها كثير من المشكلات التي يمكن أن تواجهها نتيجة لعدم الاهتمام بها.

◄ للإجابة عن السؤال الثالث، ونصه: **هل توجد فروق دالة إحصائياً في درجة الإساءة الجسدية والعاطفية الموجهة من الأم للطفل تبعاً لمتغير الجنس؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار «ت» والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في الإساءة الموجهة من الأم حسب جنس الطفل

الجنس / الإساءة	ذكر		أنثى		قيمة «ت»	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
الجسمية	١,٨٣	٠,١٩	٢,٢٤	٠,١٠	– ١٤,٥٠	٠,٠٠٠*
العاطفية	٢,٠٨	٠,٢٤	٢,٥٢	٠,١٩	– ١١,٠٩	٠,٠٠٠*
الدرجة الكلية	١,٩٦	٠,٢١	٢,٣٨	٠,٠٧	– ١٣,٩٩	٠,٠٠٠*

* دالة عند مستوى (٠,٠٥) وأقل

يلاحظ من الجدول (٣) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لجنس الطفل في الإساءة الجسمية والعاطفية والدرجة الكلية للإساءة الموجهة من الأم للطفل ،وبالعودة إلى المتوسطات يتبين أن البنات أكثر تعرضاً لإساءة الأم من الذكور، وبشكل كبير ، حيث بلغت قيمة «ت» للإساءة الجسمية (-١٤,٥٠) وللعاطفية (-١١,٠٩) والدرجة الكلية للإساءة (– ١٣,٩٩) ، وبلغ مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) لجميع القيم. وترد هذه النتيجة لاعتقاد الأم بأنها المسؤولة الأولى عن تربية البنت، وأن الإساءة شدة من وجهة نظرها تحصن البنت وتهذب أخلاقها. كما تؤكد هذه النتيجة مسألة اتفاق الوالدين على أسلوب معاملة الأبناء. وان إساءتهما موجهة للبنت أكثر من الولد، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسات الرطروط (٢٠٠١) والزهراني (٢٠٠٣) وبن فليس (٢٠١٠) ، وتختلف مع دراسات الشقيرات والمصري (٢٠٠١) ومكتب اليونسيف (٢٠٠٣) والطراونة (١٩٩٩) التي أوضحت أن الذكور أكثر تعرضاً للإساءة من الإناث.

◄ الإجابة عن السؤال الرابع، ونصه: **هل توجد فروق دالة إحصائياً في درجة الإساءة الجسدية والعاطفية الموجهة من الأب للطفل تبعاً لمتغير العمر؟**

للإجابة عن هذا السؤال أستخدم اختبار «ت» والجدول (٤) يوضح ذلك:

الجدول (٤)

نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق في الإساءة الموجهة من الأب حسب عمر الطفل

العمر / الإساءة	٨- ٩		١٠- ١١		قيمة «ت»	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
الجسمية	١,٩٣	٠,٣٧	٢,٣٢	٠,١٧	– ٣,٥٥	٠,٠٠١*
العاطفية	٢,٣١	٠,٥١	٢,٣٥	٠,٣٢	– ١,٦٩	٠,٠٩٣
الدرجة الكلية	٢,١٢	٠,٤٣	٢,٢٩	٠,٢١	– ٢,٦٥	٠,٠٠٩*

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ وأقل

يلاحظ من الجدول (٤) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الإساءة الجسمية الموجهة من الأب تعزى للعمر حيث بلغت قيمة «ت» (– ٣,٥٥) وبلغ مستوى الدلالة (٠,٠٠١) ، وقد كانت هذه الإساءة موجهة بشكل جوهري للأطفال في عمر (١٠– ١١) ، ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء الثقافة حيث يؤيد بعضهم ضرب الأطفال الكبار أكثر من الصغار، لأن ذلك في رأيهم تربية لهم وليس إساءة. كما وجدت فروق تعزى للعمر في الدرجة الكلية ، ولا توجد دراسات– في حدود علم الباحثين– تؤيد أو تنفي هذه النتيجة ،مما يشير إلى ضرورة القيام بدراسات أخرى.

◄ للإجابة عن السؤال الخامس، ونصه: **هل توجد فروق دالة إحصائياً في درجة الإساءة الجسدية والعاطفية الموجهة من الأم للطفل تبعاً لمتغير العمر؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار «ت» والجدول (٥) يوضح ذلك:

الجدول (٥)

نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق في الإساءة الموجهة من الأم حسب عمر الطفل

العمر / الإساءة	٨- ٩		١٠- ١١		قيمة «ت»	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
الجسمية	١,٩٨	٠,٢٤	٢,١٥	٠,٢٢	– ٣,٨٦	٠,٠٠٠*
العاطفية	٢,٣١	٠,٣٦	٢,٣٢	٠,٢٢	– ٠,٣٤٠	٠,٧٣٤
الدرجة الكلية	٢,١٥	٠,٢٩	٢,٢٤	٠,١٩	– ٢,٠٧	٠,٠٤*

* دالة عند مستوى (٠,٠٥) وأقل

يشير الجدول (٥) أن النتائج متقاربة مع النتائج الخاصة بصورة الأب. وهذا يعني أن الوالدين متفقان في أسلوب معاملتها للأطفال، فكلاهما يسيء للطفل بغض النظر عن النوايا، والإساءة الجسدية ، والإساءة بشكل عام يوجهانها بشكل أكبر للأطفال في سن (١٠– ١١) ، وقد يجد الوالدان مسوغات لهذه الإساءة كعناد الطفل أو عدم طاعته أو ضرورة تربيته على قيم ومعايير للثقافة السائدة، لكن الإساءة كما بينت الدراسات السابقة (Deleramish, 2009) تزيد من اضطراب الطفل وعدم تكيفه.

توصيات الدراسة:

بناء على نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١. تفعيل دور الإعلام للقضاء على التفرقة بين الأبناء على أساس النوع ، وتبصير الوالدين بأهمية العطف على الأطفال وحسن معاملتهم .

٢. الاهتمام بالإرشاد الأسري ،وتنمية وعي الأفراد بالمؤسسات التي ترعى الطفولة ليتسنى لهم الاستفادة من خدماتها.

٣. إجراء دراسات حول الإساءة الوالدية وعلاقتها بجنس الطفل وعمره، وبعض المتغيرات الديموغرافية المتعلقة بالوالدين.

٤. إجراء دراسات أخرى تتضمن متغيرات نفسية واجتماعية يمكن أن تثري الأدب النظري مثل: الدوافع التي ترتبط بالإساءة للأطفال وخصائص الشخصية.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. أبو جابر، ماجد؛ وعلاء الدين، جهاد؛ وعكروش، لبنى؛ والفرح، يعقوب. (٢٠٠٩) . إدراك الوالدين لمشكلة إهمال الأطفال والإساءة إليهم في المجتمع الأردني، المجلة الأردنية في العلوم التربوية. ٥ (١) ، ١٥- ٤٤.

٢. بن فليس، خديجة. (٢٠١٠) . أشكال الإساءة الممارسة على الأطفال داخل الأسرة وعلاقتها بإدراك مفهومي الذات والأسرة لديهم، دراسة ميدانية بولاية باتنا، مجلة دراسات إنسانية، ٤٦، ٢- ٢٣.

٣. خلقي، هند. (١٩٩٠) . العلاقة بين الإساءة الجسدية والجنسية للأطفال وبعض المتغيرات الديموجرافية المتعلقة بالأسرة المسيئة. رسالة ماجستير غير منشورة: الجامعة الأردنية.

٤. خليل، غسان. (٢٠٠٠) . حقوق الطفل والتطور التاريخي منذ بدايات القرن العشرين، بيروت: بدون دار نشر.

٥. الزهراني، سعد. (٢٠٠٣) . ظاهرة إيذاء الأطفال في المجتمع السعودي، الرياض: مركز أبحاث الجريمة.

٦. الرطروط، سعيد. (٢٠٠١) . أنماط الإساءة الواقعة على الأطفال من قبل أفراد الأسرة وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

٧. الزيود، محمد؛ العكروش، ميسون. (٢٠٠٧) . المسؤولية التربوية والأخلاقية للأسرة تجاه أنماط الإساءة إلى الأطفال في المجتمع الأردني، دراسات، العلوم التربوية، ٣٤ (٢) ، ٢٢٢-٢٤٢.

٨. سويد، محمد (١٩٩٨) . منهج التربية النبوية للطفل، دمشق: دار ابن كثير.

٩. الشقيرات، محمد، نايل. (٢٠٠١) الإساءة اللفظية ضد الأطفال من قبل الوالدين في محافظة الكرك، وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية المتعلقة بالوالدين ، مجلة الطفولة العربية، ٢ (١٧) ، ٨- ٣٠.

١٠. الطراونة، فاطمة. (١٩٩٩) . أشكال إساءة المعاملة الوالدية للطفل وعلاقتها بالتوتر النفسي لديه وببعض الخصائص الديموغرافية لأسرته، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك.

١١. عبد الغفار، عبد السلام؛ والاشول، عادل؛ والقريتي، عبد المطلب؛ وحافظ، نبيل. (١٩٩٧) . مظاهر إساءة معاملة الأطفال في المجتمع المصري. القاهرة: أكاديمية البحث العلمي.

١٢. عسال، ضرار. (٢٠٠٣) . العنف ضد المرأة وأثره على الإساءة الواقعة على الطفل، دراسة ميدانية على الأمهات المعنفات المراجعات لاتحاد المرأة الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة: الجامعة الأردنية.

١٣. العناني، حنان. (٢٠٠٤) . تربية الطفل في الإسلام، دار الفكر: عمان.

١٤. كفافي، علاء الدين؛ والنيال، مايسة؛ وسالم، سهير. (٢٠٠٨) . الارتقاء الانفعالي والاجتماعي لطفل الروضة. عمان: دار الفكر.

١٥. مخيمر، عماد؛ عبد الزراق، عماد. (٢٠٠٤) . خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة، دليل التعليمات، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

١٦. مكتب اليونسيف. (٢٠٠٣) . وضع الأطفال في العالم. مكتب اليونسيف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا: عمان.

ثانياً- المراجع الانجليزية:

1. *Deliramish ,A. (2009) . Childhood physical and sexual abuse and adult mental health aoutcomes, M.A: University of Hawai.*
2. *Donping, Q. (2009) Conceptions of Physical child abuse in China lestening to children and their parents on parertal child battering in Beijing Ph.D: The Hong Kong Polytechnic University.*
3. *Figueiredo, B; Bifalco, B; Pavia, C; Maia, A; Fernandes, E; and Matos, R. (2004) . History of Childhood abuse in Bortuguese perents. Child and Neglect, 28, 671- 684.*
4. *Girgus, J. (2010) . Barriers preventing the reporting of child abuse and neglect: A comparison of school social workers in public and private settings , Ph. D: Walden University.*

5. *Noumeas, B. (1998) .Child abuse and neglect in the Cambodian community. M. A: California state University.*
6. *Pill, G; and Pill, C. (1998) . Unemployment rates, single parent density and indices of child poverty. Child Abuse and Neglect, 22 (2) , 79- 90.*
7. *Rodgers, S, long ,A; laffaye , C; Staz ,L; Dresselhous, T and Stein, M, (2004) ,The impact of individual froms of childhood maltreat on health behavior, Child Abuse and Neglect (5) , 575- 586 .*
8. *Stephen, J; Kuntiz ,J and levy ,M. (1998) ,Alcohol dependent and domestic violence as sequence of child abuse and conduct disorder in childhood. Child Abuse and Neglected. 22 (11) ,109- 1079*
9. *Stevenson ,L. (2008) .Family environmeet child abuse and neurologicall factors as predictors of psychopathy in insanity aquittees. Ph. D: Azuza Pacipic University*

بسم الله الرحمن الرحيم

السلام عليكم ،،

بين يديك استبانة لقياس الإساءة الموجهة للطفل من قبل الأم والأب.

الرجاء الإجابة على الفقرات في المكان الذي ينطبق عليك ، علماً بأن المعلومات التي ترد في هذه الإستبانة سرية، ولغايات البحث العلمي فقط.

مع الشكر الجزيل

أستاذ الطفولة المشارك

د. حنان العناني

السن: ☐ ٨- ٩ ☐ ١٠- ١١

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

أ. صورة الأب

أبي العبارة	أوافق	محايد (لا ادري)	غير موافق
١. يكويني بالنار لأقل غلطة .			
٢. يناديني بالأسماء أو الألقاب التي أكرهها .			
٣. يضربني على وجهي .			
٤. يعايرني بعيوبي أو عدم نجاحي			
٥. يحرمني من الطعام الجيد.			
٦. يصرخ في وجهي لأقل سبب.			
٧. يضربني بقدميه .			
٨. يسبني ويهددني بالعقاب لأقل سبب.			
٩. يربطني بحبل أو جنزير .			
١٠. يسخر مني ويستهزئ بي .			
١١. يضربني ضرباً شديداً يترك آثرا في جسمي.			
١٢. يطردني من البيت .			
١٣. عندما أمرض يحرمني من الذهاب إلى الطبيب.			
١٤. يتجنب لقائي أو الحديث معي.			
١٥. يطفئ السجائر في جسدي .			
١٦. يحرمني من المصروف.			

أبي العبارة	أوافق	محايد (لا ادري)	غير موافق
١٧. يقذفني بأي شيء أمامه عندما يغضب.			
١٨. يهددني بالتخلص مني.			
١٩. يضربني بالسكين أو أية مادة حادة.			
٢٠. يتجاهلني ولا يأخذني معه إلى أي مكان .			
٢١. يرفض شراء ملابس شراء جديدة لي.			
٢٢. يسمح لي بالغياب او الهروب من المدرسة			

ب. صورة الأم

أمي العبارة	دائما	احيانا	ابدا
١. تكويني بالنار لأقل غلطة .			
٢. تناديني بالأسماء أو الألقاب التي أكرهها .			
٣. تضربني على وجهي .			
٤. تعايرني بعيوبي أو عدم نجاحي			
٥. تحرمني من الطعام الجيد.			
٦. تصرخ في وجهي لأقل سبب.			
٧. تضربني بقدميه .			
٨. تسبني وتهددني بالعقاب لأقل سبب.			
٩. تربطني بحبل أو جنزير .			
١٠. تسخر مني وتستهزئ بي .			
١١. تضربني ضرباً شديداً يترك آثرا في جسمي.			
١٢. تطردني من البيت .			
١٣. عندما أمرض تحرمني من الذهاب إلى الطبيب.			
١٤. تتجنب لقائي أو الحديث معي.			
١٥. تطفئ السجائر في جسدي .			
١٦. تحرمني من المصروف.			
١٧. تقذفني بأي شيء أمامه عندما يغضب.			
١٨. تهددني بالتخلص مني.			
١٩. تضربني بالسكين أو أية مادة حادة.			
٢٠. تتجاهلني ولا تأخذني معها إلى أي مكان .			
٢١. ترفض شراء ملابس شراء جديدة لي.			
٢٢. تسمح لي بالغياب أو الهروب من المدرسة			

درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في الأردن لمبادئ اقتصاد المعرفة وتطبيقهم لها في تدريسهم من وجهة نظرهم أنفسهم

د. محمد حسن العمايرة*

د. تيسير محمد الخوالدة**

د. عاطف مقابلة***

* أستاذ الأصول والإدارة التربوية المشارك/ كلية التربية وعلم النفس/ جامعة عمان العربية للدراسات العليا/ عمان/ الأردن.

** أستاذ الأصول والإدارة التربوية المشارك/ كلية التربية/ جامعة عمان العربية للدراسات العليا/ عمان/ الأردن.

*** أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المشارك/ كلية التربية وعلم النفس/ جامعة عمان العربية للدراسات العليا/ عمان/ الأردن.

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في الأردن لمبادئ اقتصاد المعرفة وتطبيقهم لها في تدريسهم من وجهة نظرهم أنفسهم، ومعرفة فيما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) في درجة امتلاكهم وتطبيقهم لمبادئ اقتصاد المعرفة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، ومعرفة فيما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) في درجة الامتلاك ودرجة التطبيق لمبادئ اقتصاد المعرفة لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن. وتألفت عينة الدراسة من (٢٠٥٧) معلماً ومعلمة من جميع أقاليم الأردن، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أداة الدراسة من جزأين: الجزء الأول يتعلق بدرجة الامتلاك، واشتمل على (٦١) فقرة، موزعة على خمسة مجالات، والجزء الثاني، يتعلق بدرجة التطبيق، واشتمل على (٦١) فقرة موزعة على خمسة مجالات (هي مجالات الجزء الأول نفسها). وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك وتطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمبادئ اقتصاد المعرفة جاء بدرجة متوسطة، وأن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) في درجة امتلاكهم وتطبيقهم لمبادئ اقتصاد المعرفة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، لصالح المعلمين من أصحاب الخبرة (أكثر من ١٠سنوات). وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) بين درجة امتلاك، وبين درجة التطبيق لمبادئ اقتصاد المعرفة لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن لصالح امتلاك مبادئ اقتصاد المعرفة.

الكلمات الدالة: امتلاك، تطبيق، معلمي المرحلة الأساسية، الأردن، اقتصاد المعرفة

Abstract:

This study aimed at investigating the degree of possessing and application for the knowledge economy amongst the school teachers of the basic stage in Jordan from the teachers' perspectives. The study also aimed at finding out if there are significant differences at (α =0.05) in the teachers' application of the knowledge economy in their teaching practice attributed to the variable of the teachers' teaching experience. The population of the study consisted of (2057) male and female basic stage teachers from different regions in Jordan. The analytical descriptive method was used. The survey questionnaire consisted of two parts. The first one consisted of (61) items distributed amongst five domains which investigated the possessing degree of knowledge economy amongst teachers of the elementary stage. The second part also consisted of (61) items distributed amongst the same five domains of the first part and investigated the teachers' application of knowledge economy in their daily instruction. The findings of the study revealed that the possessing degree and application of knowledge economy amongst teachers of the basic stage in Jordan was moderate. Results also showed that there were significant differences at (α =0.05) in the teachers' possessing degree and application of knowledge economy attributed to the teaching experience variable in favour of those teachers with more than ten years of teaching experience. Results also revealed that there were significant differences at (α = 0.05) between the possessing degree and application of knowledge economy amongst teachers of the basic stage in Jordan in favour of the possessing degree.

Key words: *possessing, application, basic stage teachers, Jordan, knowledge economy*

مقدمة:

يؤدي التعليم دوراً مهماً في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والفكرية لدول العالم المختلفة؛ إذ يمثل العامل الرئيس في الارتقاء بجودة السلع والخدمات التي تحتاجها الشعوب، وهو السبيل نحو مستويات معيشية أرفع للأفراد كافة، ومع نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، ظهرت مجموعة من المفاهيم والمصطلحات الجديدة في عالم الاقتصاد مثل: التجارة الالكترونية، والحكومة الالكترونية والفائض المعرفي، والقيمة المضافة للمعرفة، ومجتمع المعلومات، واقتصاد المعرفة، وتركز هذه المصطلحات على دور المعرفة على رأس المال البشري وأهميتها في تنمية المجتمعات المعاصرة.

إن تطوير اكتساب المعرفة وتطبيق معطياتها لإنماء الاقتصاد أصبح مطلباً لتحقيق التنمية الاقتصادية، وزيادة النشاط الاقتصادي، «مما جعل المعرفة مصدر ثروة ومؤشر قوة، وعنصر تنمية إنسانية لأي أمة تطمح إلى مكان لائق في عالم اليوم، ولأي مجتمع ينشد الانسجام مع متطلبات العصر» (العسكري، ٢٠٠٣، ٩).

إن الثورة العلمية والتقنية الراهنة ستؤدي إلى التقليل من دور العمالة غير المؤهلة، والعمالة المؤهلة أيضاً، وإلى تزايد دور كبار الخبراء والفنيين والعلماء، «وهذا يعني أن المهمات الجديدة ستكون مهمات البحث والتجديد وابتكار وسائل تكنولوجية ، وأساليب إدارية وتنظيمية جديدة، مما يستلزم أن يؤكد التعليم على الإعداد العلمي والتقني للحياة الحديثة، ويركز على تقديم الأساسيات اللازمة لإعداد الباحثين والعلماء وكبار الفنيين الذين تحتاج إليهم التنمية في هذا العصر» (غالب، ١٩٩٠، ٦٦– ٦٧).

ويعدُّ اقتصاد المعرفة (Knowledge Economy) فرعاً جديداً من فروع العلوم الاقتصادية، «ويقوم أساساً على التطورات الهائلة التي حصلت في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة (New Information and Communication Technology)، ويركز على فهم جديد أكثر عمقاً لدور المعرفة ورأس المال البشري في تطوير الاقتصاد وتقدم المجتمع» (محمود، ٢٠٠٥، ١)، من منطلق أن الاقتصاد المعرفي يعني استخدام المعرفة وتطويرها، بحيث تؤدي الدور الأساسي في جلب الثروة.

واقتصاد المعرفة هو النظام الذي تمثل فيه المعرفة عنصر الإنتاج الرئيس والقوة الدافعة الرئيسية لتكوين الثروة، ويمتاز اقتصاد المعرفة عن الاقتصاديات الأخرى بكونه

اقتصاد وفرة أكثر منه اقتصاد ندرة، إذ إن أغلب الموارد تنفذ بالاستهلاك فيما تزداد المعرفة بالممارسة والاستخدام وتنتشر بالمشاركة (حسانة، ٢٠٠٤)، وهذا يؤكد بأن المورد المعرفي «أصبح المورد الحاسم للاقتصاد على عكس الاقتصاد الكلاسيكي الذي اعتمد على عوامل الإنتاج التقليدية، وهي الموارد الأولية، والعمل، ورأس المال، والأرض، وإن اقتصاد المعرفة في القرن الحادي والعشرين هوالاقتصاد المعرفي» (Galbreath, 1999, .5).

وتعتمد الاستفادة من الاقتصاد المعرفي على مدى تحوله إلى «اقتصاد تعلّم» (Learning Economy)، وهذا التعلّم يعني استخدام التكنولوجيا والتقنيات للاتصال مع الآخرين لنشر الأفكار والتجديد، وليس فقط للحصول على المعرفة العالمية، وسوف يكون الأفراد والدول في اقتصاد التعلّم قادرين على تكوين ثروة تتناسب مع قدرتهم على التعلّم، وتشارك في الابتكار والتجديد مع الآخرين، لذا لا بد للأنظمة التربوية من إعطاء الاهتمام والأولوية لبناء «قدرة التعلّم» (Learning Capacity) لدى أفرادها (نديم، ٢٠٠٢).

وبما أن الاقتصاد المعرفي يعني فيما يعنيه استثمار القدرات التكنولوجية والصناعات والوظائف والأعمال الجديدة، فإن ذلك يتطلب موارد بشرية مؤهلة تتصف بصفات خاصة كالإبداع والإنتاجية والتكيّف مع المستجدات (Yim- Teo, 2004)، والتميز بمستوى عالٍ من التعليم والتدريب ، والمقدرة على التواصل والإبداع وحل المشكلات واتخاذ القرارات، إضافة إلى المرونة، والمقدرة على التعامل مع الحاسوب (عماد الدين، ٢٠٠٤)، وهذا يتطلب من المؤسسات التربوية تطويع التقدم التكنولوجي بما يفيد الواقع التربوي ، وذلك من خلال تدريب القوى البشرية التربوية على كيفية الاستفادة من هذا التقدم في مجال عملها التربوي كل وفق التخصص الدقيق له (Hago, 2003)، على اعتبار أن الاقتصاد المعرفي يركز على اقتصاد الإنتاج، وإدارة المعرفة أو الاقتصاد الذي أساسه معرفة، بمعنى استخدام المعرفة لإنتاج منافع اقتصادية، فالمعرفة والتعليم أساس أي عمل منتج (Rooney, et al., 2005)، وأشارت الدراسات الحديثة للاقتصاديات المتقدمة أن قطاع المعلومات هو المصدر الرئيس للدخل القومي، والعمالة، فقد تبين أن قطاع المعلومات ينتج ما يقارب نصف الناتج القومي في الولايات المتحدة الأمريكية، وأن اقتصاديات الدول الأوروبية المتقدمة تعتمد بنسبة (٤٠٪) من دخلها على أنشطة المعلومات (كليب، ٢٠٠٥).

أما فيما يتعلق بآثار ثورة المعلومات والاتصالات على التربية والتعليم فإنها متعددة، «فالزيادة الكمية والنوعية في المعرفة تحتم على المؤسسات التعليمية أن تعيد النظر في العمليات والأدوار التي تقوم بها، ومنها أسلوب التعامل مع المعرفة من حيث تدريسها وتعامل المعلمين والطلبة معها، فأسلوب نقل المعرفة وتلقينها لم يعد مناسباً، ولا بد من التوجه إلى تعليم الطلبة أسلوب التفكير العلمي الذي سيكون أسلوباً للحياة،

وتدريبهم على أساليب الوصول إلى المعلومات ومعالجتها والتعامل معها، وتوليد معرفة جديدة، بدلاً من حفظ المعلومات واستظهارها» (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٠، ص١٦– ١٧)، وقد ذكرت بطارسة (٢٠٠٥، ٤) «أن لنوعية التعليم أهمية خاصة في الاقتصاد المعرفي، فالتعليم المقصود هو الذي يؤدي إلى تعليم المتعلم كيف يتعلم، وكيف يستمر، ويواصل تعلمه مدى الحياة، ويتشارك فيه مع الآخرين، وبذلك فإن رأس المال الفكري مصدر التنافس على إنتاج المعرفة الأكثر طلباً وفائدة للآخرين» .

وقد أورد كيون (Quion, 200,15) مجموعة من المبادئ التي تعمل على تحقيق تعلّم أفضل في عصر الاقتصاد المعرفي، والتي يجب على المعلم مراعاتها والاهتمام بها عند تدريسه لطلبته، ومن هذه المبادئ: «دعم بيئة الغرفة الصفية للتفكير الناقد والبنّاء بتوفير جو ديمقراطي مفتوح، والتركيز على الخبرات التعاونية بين الطلبة، والتفاعل بينهم لمعالجة المعلومات وتنظيم تخزينها في ذاكرتهم، وتطوير المفاهيم في أثناء التعليم باتباع الأسلوب الاستقرائي، وتطوير أنواع الذكاء المتعددة لدى الطلبة، وتزويد الطلبة بأدوات حل المشكلات في المواقف المختلفة، والتركيز على تعلّم الطلبة مهارات التفكير بأنواعه المتعددة، وتطوير استراتيجيات تعلّم «ما وراء المعرفة» (Meta Cognition) لدى الطلبة»، أما (الحرك، ٢٠٠٣) فقد ذكر بأن هناك مجموعة من العناصر التي تدعم الاقتصاد المعرفي، ومن هذه المبادئ: بنية تحتية مجتمعية داعمة تشتمل على الكوادر المدربة ذات المستوى العالي من التأهيل، وأن يشمل مجال استخدام الإنترنت شريحة واسعة من السكان، مع التركيز على مستوى التعليم، والعمل على تدعيم التأهيل والتعليم والمستمر، ووجود عمال وصناع معرفة لديهم معرفة وقدرة على التساؤل واستيعاب التكنولوجيا الحديثة، ووجود خدمة الإنترنت التي تتيح المجال من خلال الخدمات التي تقدمها للعاملين عليها لسرعة الحصول على المعلومات، وكذلك وجود منظومة بحث وتطوير وعلم وتكنولوجيا للإبداع والابتكار.

ما سبق تطلب من وزارة التربية والتعليم في الأردن إعادة النظر في أنظمتها، والأدوار والمسؤولية الجديدة التي ستقع على عاتقها من تجهيز وتأهيل الكوادر البشرية، والمواقف التعليمية التعلّمية التي تسود في المدارس لتحقيق أهداف الدولة لإكساب الاقتصاد المعرفي (العمري، ٢٠٠٤)، ومن أجل ذلك عملت وزارة التربية والتعليم على تطوير مناهجها الدراسية، لتتماشى مع خططها التطويرية المبنية على الاقتصاد المعرفي (Education Reforms for Knowledge Economy) لتحقيق مخرجات تعليمية تنسجم مع متطلبات الاقتصاد المعرفي عن طريق إكساب الطلبة المهارات والاتجاهات والقيم الضرورية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤).

إن مرحلة تطوير الكتب المدرسية وتأليفها لجميع الصفوف وفق الاقتصاد المعرفي قد أُنجزت، وطبقت في الميدان المدرسي، ومع ذلك لم تجر أية دارسة علمية تقوّم درجة تحقيق الأهداف المرجوّة من تطبيق مشروع الاقتصاد المعرفي، لذا جاءت الدراسة الحالية للكشف عن درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في الأردن لمبادئ اقتصاد المعرفة ومفاهيمه، ودرجة تطبيقهم لها في تدريسهم.

مشكلة الدراسة:

تقتضي متطلبات نجاح تطبيق اقتصاد المعرفة في المؤسسات التربوية إعداد كوادر بشرية مؤهلة، وعلى درجة عالية من المعرفة لمبادئ ومفاهيم هذا النوع من التعليم، ولا يتوقف الأمر على الجانب النظري، بل يتعدّاه إلى تمكّن المعلمين من تطبيق هذه المبادئ في تدريس طلبتهم، من أجل تأهيلهم وفق متطلبات اقتصاد المعرفة، ومع أن تغييراً قد لحق بالمناهج لتتناسب واقتصاد المعرفة ، فإن ذلك لا يفي بنجاح هذا التغيير، اذ إن هذا التطوير يتطلب معلمين قادرين على التعامل مع هذا النوع من التعليم، ومع أن المعلمين قد تلقوا تدريباًعلى هذا النوع من التعليم، فإن هذا التأهيل– من وجهة نظر كثير من المعلمين– لا يعد كافياً للتعامل مع هذا النوع من التعليم، لذا جاءت الدراسة الحالية للكشف عن درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في الأردن لمبادئ اقتصاد المعرفة وتطبيقها في تدريسهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.وتحديداً جاءت هذه الدراسة للأجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في الأردن لمبادئ اقتصاد المعرفة وتطبيقها في تدريسهم؟** .

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في الأردن لمبادئ اقتصاد المعرفة وتطبقيهم لها في تدريسهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، ومعرفة فيما إذا كان هناك فروق في درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لمبادئ اقتصاد المعرفة وتطبيقهم لها في تدريسهم وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في الأردن لمبادئ اقتصاد المعرفة من وجهة نظرهم أنفسهم؟ .

- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المرحلة الأساسية في الأردن في درجة امتلاكهم لمبادئ اقتصاد المعرفة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؟
- ما درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية في الأردن لمبادئ اقتصاد المعرفة في تدريسهم من وجهة نظرهم أنفسهم؟
- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المرحلة الأساسية في الأردن في درجة تطبيقهم لمبادئ اقتصاد المعرفة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؟
- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين درجة الامتلاك ودرجة التطبيق لمبادئ اقتصاد المعرفة لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن؟ .

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من الآتي:

◄ **أولاً- الأهمية النظرية:**

أ. كونها تناولت موضوعاً معاصراً ما زالت مبادؤه غير واضحة لشريحة واسعة من قطاع المعلمين، ويتوقع أن يضيف معرفة جديدة من خلال ما تحتويه هذه الدراسة من أدب تربوي يتعلق باقتصاد المعرفة.

ب. كون هذه الدراسة من الدراسات الرائدة في هذا المجال، حيث لم تجر أية دراسة تناولت درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في الأردن لمبادئ الاقتصاد المعرفي (حسب علم الباحثين).

ت. يؤمل أن تفتح نتائج هذه الدراسة المجال لإجراء دراسات أخرى تتناول عينات أخرى وبيئات أخرى متنوعة.

◄ **ثانياً- الأهمية العملية:**

أ. يؤمل أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة أصحاب القرار التربوي في وزارة التربية والتعليم، وفي مركز التطوير التربوي، في الكشف عن نواحي القصور في معرفة معلمي المرحلة الأساسية لمبادئ اقتصاد المعرفة وامتلاكها وتطبيقها، مما يدفعهم إلى تلافي القصور من خلال عقد الندوات وإعداد النشرات وعقد ورشات العمل لرفع كفاية المعلمين في امتلاك مبادئ الاقتصاد المعرفي وتطبيقها في تدريسهم.

ب. يؤمل ان يستفيد من نتائج هذه الدراسة معلمو المرحلة الأساسية بما تحويه من أدب نظري يتعلق بمبادئ اقتصاد المعرفة ، وبما احتوته أداة الدراسة من فقرات قد تثري معرفتهم بهذا المفهوم.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتمثل حدود ومحددات الدراسة بالآتي:

♦ اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من معلمي المرحلة الأساسية في الأردن ، والبالغ عددهم (٢٣٥٠) معلماً ومعلمة، ويشكّلون ما نسبته (١٣,٤٪) من مجتمع الدراسة.

♦ أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠١٠/ ٢٠١١.

♦ اقتصرت هذه الدراسة على معرفة درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في الأردن لمبادئ اقتصاد المعرفة وتطبيقهم لها في تدريسهم.

♦ يقتصر تناول نتائج الدراسة في ضوء مضمون أداة الدراسة المستخدمة في الدراسة، والتي اُعتمد عليها في جمع البيانات، واستخراج معامل الصدق والثبات للأداة، وكذلك في ضوء المصطلحات الإجرائية للدراسة.

مصطلحات الدراسة:

فيما يأتي تعريف مصطلحات الدراسة نظرياً وإجرائياً:

◄ **الاقتصاد المعرفي**: «استخدام المعرفة وتطويرها، بحيث تؤدي الدور الأساس في جلب الثروة» (Department of Trade and Industry United Kingdom, 1998, P.22).

◄ **امتلاك مبادئ اقتصاد المعرفة**: يقصد به في هذه الدراسة درجة فهم معلمي المرحلة الأساسية في الأردن لمبادئ الاقتصاد المعرفي، ويقاس بدرجة استجابة أفراد العينة على فقرات الاستبانة المعدّة لهذا الغرض.

◄ **تطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة**: يقصد به في هذه الدراسة درجة تمكّن معلمي المرحلة الأساسية في الأردن في استخدام مبادئ اقتصاد المعرفة وتوظيفها في تدريسهم، ويقاس بدرجة استجابة أفراد العينة على فقرات الاستبانة المعدّة لهذا الغرض.

◄ **معلّمو المرحلة الأساسية**: يقصد بمعلمي المرحلة الأساسية في هذه الدراسة، المعلمين الذين يدرّسون معظم حصصهم للصفوف السابع، والثامن، والتاسع، والعاشر الأساسي فقط.

الدراسات السابقة:

من الدراسات السابقة التي اطلع الباحثون عليها الآتية:

دراسة **وانج وكوهين (Wang & Cohen. 2000)** التي هدفت إلى التعرف على كيفية استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة سيبرسبيس (Cyberspace) للإنترنت في عملية الاتصال والتواصل والمشاركة، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥٨) عضو هيئة تدريس. واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات ، وأظهرت أبرز نتائج الدراسة أن (٥٣٪) من أفراد العينة يستخدمون الانترنت بمعدل ثلاث ساعات أسبوعياً، و (٢٢٪) منهم يستخدمون خدمة الويب، و (١١٪) منهم يستخدمون خدمة الجوفر، و (٤٪) منهم يستخدمون خدمة نقل الملفات لمدة ثلاث ساعات أسبوعياً، وأن استخدام البريد الإلكتروني هو من أكثر الاستخدامات. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في استخدام البريد الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس، وأن نسبة استخدام الإنترنت كانت أعلى لدى الأساتذة الذين يعتقدون بأهمية الإنترنت في التدريس.

أما **هارسون (Harrison,2001)** فقد أجرى دراسة هدفت إلى معرفة أسباب قلق معلمي التعليم المهني واهتماماتهم في ولاية ميسوري حول استخدام الإنترنت في التعليم، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) معلماً، واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات. وأظهرت أبرز نتائج الدراسة أن البريد الإلكتروني هو من أكثر التطبيقات التعليمية المستخدمة في شبكة الإنترنت، ووجود فروق دالة إحصائياً في اهتمامات معلمي المواضع الستة للتعليم المهني، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في الاهتمامات بين معلمي المدارس المهنية، وبين معلمي المدارس الثانوية الشاملة.

وقام **سورطي (Soraty, 2003)** بدراسة هدفت إلى تحليل العلاقة بين الاقتصاد المعرفي والتعليم العالي في الوطن العربي، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت نتائج الدراسة أن للاقتصاد المعرفي تأثيراً على التعليم العالي متمثلاً فيما يأتي: إقامة علاقة شراكة بين مؤسسات التعليم العالي من جهة، ومكان العمل من جهة أخرى، وجعل الجامعات مراكز للبحث العلمي وإنتاج المعرفة، وسعي الجامعات لتزويد الطلبة بالمهارات الجديدة والمتغيرة التي يتطلبها الاقتصاد المعرفي، وتبني الجامعات للتعلم مدى الحياة، وأظهرت النتائج أيضاً أن الجامعات العربية بشكل عام غير قادرة على مواكبة تحديات الاقتصاد المعرفي ومتطلباته بأوضاعها الحالية؛ لأنها تعتمد على استهلاك المعرفة المستوردة بدلاً من إنتاج معرفة جديدة وفعّالة، وعدم القيام بعلاقة قوية مع مكان العمل والإنتاج، وعدم إعطاء الأولوية للبحث العلمي، ولم تحرز تقدماً كبيراً في مجال تكنولوجيا المعلومات.

أما **خضري** (٢٠٠٤) فقد أجرى دراسة مسحية هدفت إلى محاولة التمييز بين مفهومي «اقتصاد المعرفة» (Knowledge Economy)، «والاقتصاد المبني على المعرفة» (Know-edge- based Economy)، وكذلك هدفت الدراسة إلى وضع تصور لكيفية انتقال البلدان ذات الاقتصاديات التقليدية، ومنها الدول العربية إلى الاقتصاديات المعرفية. ومن المقترحات التي قدمتها الدراسة خلق صناعة للمحتوى العربي وتنمية البحث العلمي، وزيادة عدد مستخدمي شبكة الإنترنت وتيسير استخدامه للجميع، والاهتمام بإدارة المعرفة في العالم العربي.

وأجرى **ميشيل وآخرون (Michal, et al., 2004)** دراسة هدفت إلى معرفة أثر الاستقصاء الموجه في تنمية مهارات التفكير لدى طلبة الحادي عشر، والثاني عشر في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) طالباً وطالبة. واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات ، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام المحتوى الدراسي المنظم من قبل الطلبة يزيد من قدرتهم على التفكير العلمي، وله أثر إيجابي في مساعدة الطلبة على ممارسة عمليات العلم.

أما **بطارسة** (٢٠٠٥) فقد أجرت دراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات الاقتصاد المعرفي للتنمية المهنية لمعلمات الاقتصاد المنزلي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلمة، واستخدم فيها أسلوب الملاحظة المباشرة والمقابلة وتحليل الوثائق والسجلات، واستخدمت أداة (استبانة) لقياس درجة امتلاك معلمات الاقتصاد المنزلي للكفايات التي يتطلبها الاقتصاد المعرفي. وقد أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى امتلاك المعلمات لكفايات الاقتصاد المنزلي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات معلمات الاقتصاد المنزلي تعزى لمتغيري: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وبلغت درجة أهمية البرنامج التدريبي المقترح من وجهة نظر ذوي الاختصاص، عالية جداً.

دراسة **القطعان** (٢٠٠٧) التي هدفت إلى بناء برنامج مقترح لتدريب المعلمين قائم على الاقتصاد المعرفي وقياس أثره في الجانبين المعرفي والتطبيقي للمعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٣) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة الإنجليزية والاجتماعيات في المدارس الحكومية للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم في منطقة البادية الشمالية الشرقية في الأردن. وتألفت استبانة الدراسة من (١٢٤) فقرة ، موزعة على ستة مجالات ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق المعلمين لمهارات الاقتصاد المعرفي داخل الغرفة الصفية متوسطة، ووجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات الدراسية تعزى

للتخصص على اختبار التحصيل المعرفي البعدي لصالح معلمي الاجتماعيات، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى التخصص في الأبعاد الآتية: المعرفي، والتقنيات، والأنشطة الصفية، وإدارة الصف، والاستراتيجيات التدريسية، والتقويم، والأداة ككل.

وقام **الحايك وزايد** (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر تعلم بعض مهارات السباحة باستخدام الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، وعلى وجهة نظر طلبة كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية نحوها، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين: الأولى تجريبية وتألفت من (١٧) طالباّ وتم تعليمها المهارات المقررة عن طريق شبكة الإنترنت، وذلك من خلال رجوع الطلبة إلى بعض المواقع المحددة مسبقاً، والمتضمنة صوراً توضيحية ثابتة ومتحركة للمهارات قيد الدراسة، أما الثانية فهي ضابطة، وتألفت من (١٨) طالباّ، وقد عُلِّمت المهارات المقررة من خلال البرنامج المعتاد الذي يُدرّس في كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية. واُستخدمت استبانة تألفت من (٤٢) فقرة موزعة على أربعة مجالات ، وقد أظهرت أبرز نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أفراد المجموعتين نحو استخدام الإنترنت في التعلم لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تعلموا السباحة باستخدام الشبكة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر الطلبة ذوي الخبرة الحاسوبية السابقة، وبين الطلبة الذين لا خبرة حاسوبية سابقة لديهم، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين وجهة نظر الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والطلبة ذوي التحصيل المنخفض.

دراسة **هيلات والقضاة** (٢٠٠٨) التي هدفت إلى معرفة درجة امتلاك مشرفي وزارة التربية والتعليم في الأردن لمفاهيم الاقتصاد المعرفي في ضوء بعض المتغيرات، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢١٣) مشرفاً. وأظهرت أبرز نتائج الدراسة أن المشرفين التربويين يمتلكون مفاهيم الاقتصاد المعرفي بدرجة كبيرة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المشرفين لمفاهيم الاقتصاد المعرفي باختلاف التخصصات التي يشرفون عليها، ولصالح التخصصات العلمية، بينما لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المشرفين لمفاهيم الاقتصاد المعرفي باختلاف كل من المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

دراسة **النجار، والعجرمي** (٢٠٠٩) هدفت إلى تعرُّف مدى امتلاك محاضري جامعة الأقصى لكفايات التعلم الالكتروني في ضوء بعض المتغيرات. وقد استخدم الباحثان استبانة مكونة من (٦٩) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (٨٢) محاضراً، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت أبرز نتائج

الدراسة أن المحاضرين يمتلكون كفايات التعلّم الإلكتروني في مجال أساسيات استخدام الحاسوب بنسبة (٨٢٪)، وفي خدمات الشبكة (٧٦٪)، وفي تصميم المقررات الإلكترونية وبنائها (٦٦٪)، وفي مجال إدارة المقررات الإلكترونية (٦٤٪) ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الكفاية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، أو الكلية، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة على جميع مجالات الدراسة، باستثناء مجال أساسيات استخدام الحاسوب، ولصالح أصحاب الخبرة (٥) سنوات فأكثر مقابل أصحاب الخبرة أقل من (٥) سنوات.

أما **الخوالدة** (٢٠٠٩) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تقديم أنموذج مقترح لإدارة المعرفة في النظام التعليمي الأردني في ظل توجهاته نحو التعليم المبني على اقتصاد المعرفة، ولتحقيق هدف الدراسة أعدت أداة تكونت من ستة مجالات، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٠) مديراً ورئيس قسم من مديري، أقسام وزارة التربية والتعليم ورؤسائها في المملكة الأردنية الهاشمية، واُستخدم المنهج المسحي التطويري، وأظهرت أبرز نتائج الدراسة أن واقع إدارة المعرفة كان بدرجة متوسطة، وأُعد نموذج مقترح يتكون من ستة عناصر هي: تشخيص المعرفة، وتحديد أهدافها، وتوليدها، وخزنها، وتوزيعها، وتطبيقها باستثمار البعد الثقافي في كل عنصر من هذه العناصر.

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن إيراد الملاحظات الآتية:

١. جاءت بعض الدراسات التي تناولت استخدام الإنترنت في التعليم، ومن هذه الدراسات: دراسة وانج وكوهين (Wang & Cohen, 2000)، ودراسة هاريسون (Harrison, 2001) ودراسة الحايك وزايد (٢٠٠٨).

٢. هناك بعض الدراسات هدفت إلى بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على كفايات الاقتصاد المعرفي، ومن هذه الدراسات: دراسة بطارسة (٢٠٠٥)، ودراسة القطعان (٢٠٠٧)، ودراسة الخوالدة (٢٠٠٩).

٣. أما دراسة خضري (٢٠٠٤) فقد تناولت التمييز بين مفاهيم اقتصاد المعرفة، أما دراسة ميشيل وآخرون (Michal, et al; 2004) فقد تناولت أثر الاستقصاء الموجه في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.

٤. وهناك دراستان، تناولت إحداهما: وهي دراسة هيلات والقضاة (٢٠٠٨) درجة امتلاك مشرفي وزارة التربية والتعليم في الأردن لمفاهيم اقتصاد المعرفة.

وتناولت الدراسة الثانية وهي دراسة النجار والعجرمي (٢٠٠٩) درجة امتلاك محاضري جامعة الأقصى لكفايات التعلم الإلكتروني،

٥. استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تطوير أداة الدراسة، وفي إثراء الأدب النظري الوارد في هذه الدراسة، وفي الإسهام في تفسير نتائج الدراسة الحالية.

٦. تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كونها تناولت الجانب النظري والتطبيقي لاقتصاد المعرفة ، ولأنها الدراسة الأولى التي تناولت معلمي المرحلة الأساسية في الأردن (حسب علم الباحثيون).

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لأغراض الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية (الذين يدرسّون من الصف السابع إلى العاشر) في الأردن/ وزارة التربية والتعليم الأردنية، والبالغ عددهم (١٧٥٧٢) معلماً ومعلمة، (حسب إحصاءات وزارة التربية والتعليم الأردنية، ٢٠١٠).

أما عينة الدراسة فقد اختيرت بالطريقة العشوائية، وبلغت (٢٠٦١) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية في الأردن ، والجدول (١) يبين توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة.

الجدول (١)

توزع أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة

المتغير/ سنوات الخبرة	العدد
من (١– ١٠) سنوات	١٣٩١
أكثر من ١٠ سنوات	٦٦٦
الكلي	٢٠٥٧*

* عدد الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي

أداة الدراسة:

أعدت أداة الدراسة بعد الاطّلاع على الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة، واستفاد

الباحثون من استبانات الدراسات الآتية: دراسة بطارسة (٢٠٠٥)، ودراسة القطعان (٢٠٠٧)، ودراسة الخوالدة (٢٠٠٨)، ودراسة هيلات والقضاة (٢٠٠٨)، ودراسة النجار والعجرمي (٢٠٠٩). وقد تألفت أداة الدراسة من قسمين، يتعلق القسم الأول بالمعلومات العامة المتعلقة بمتغير السلطة المشرفة على التعليم، أما القسم الثاني، فيتكون من جزأين هما: الجزء الأول يتعلق بالفقرات التي تقيس درجة امتلاك أفراد العينة لمبادئ اقتصاد المعرفة، وتألف في صورته الأولية من (٦٥) فقرة، موزّعة على خمسة مجالات، أما الجزء الثاني فيتعلق بالفقرات التي تقيس درجة تطبيق أفراد العينة لمبادئ اقتصاد المعرفة، وتألف في صورته الأولية من (٦٥) فقرة، هي فقرات الجزء الأول نفسها، لكنها مصوغة بصيغة التطبيق وموزّعة على خمسة مجالات (هي مجالات الجزء الأول نفسها).

صدق الأداة:

للتحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة، عُرضت بصورتها الأولية على عشرة من المحكمين من ذوي الاختصاص في أصول التربية والإدارة التربوية في جامعة عمان العربية، وكلية العلوم التربوية والآداب الجامعية/ الأونروا/ الأردن، وذلك لإبداء رأيهم في كل فقرة من فقرات الاستبانة من حيث درجة ملاءمة كل فقرة للمجال الذي وضعت فيه، ومن حيث السلامة اللغوية والصياغة والوضوح، وتقديم المقترحات بالحذف أو الإضافة أو التعديل. وقد اُعتمدت موافقة ثمانية من المحكمين على الفقرة، أي ما نسبته (٨٠٪) فأكثر دلالة على صلاحيتها، وقد عُدلت صياغة (٧) فقرات، وحذفت (٦) فقرات، وهذا ينطبق على جزأي الاستبانة. وأصبحت الاستبانة تتألف في صورتها النهائية من (١٢٢) فقرة ، **موزعة على خمسة مجالات على النحو الآتي**:

- **المجال الأول**: المبادئ المتعلقة بامتلاك استراتيجيات التدريس، وتمثله الفقرات: (١– ١٤).ويقابلها المبادئ المتعلقة بدرجة تطبيق استراتيجيات التدريس وتمثله الفقرات (٦٢– ٧٥)

- **المجال الثاني**: المبادئ المتعلقة بالتقنيات التعليمية، وتمثله الفقرات: (١٥– ٢٥). ويقابلها المبادئ المتعلقة بدرجة تطبيق التقنيات التعليمية ،وتمثله الفقرات (٧٦– ٨٦).

- **المجال الثالث**: المبادئ المتعلقة بالطلبة، وتمثله الفقرات: (٢٦– ٣٦). ويقابلها المبادئ المتعلقة بدرجة التطبيق ، وتمثله الفقرات (٨٧– ٩٧).

- **المجال الرابع**: المبادئ المتعلقة بالمعلم، وتمثله الفقرات: (٣٧– ٤٦). ويقابلها المبادئ المتعلقة بدرجة التطبيق ، وتمثله الفقرات (٩٨– ١٠٧).

- **المجال الخامس**: المبادئ المتعلقة بالتقويم، وتمثله الفقرات: (٤٧– ٦١). ويقابلها المبادئ المتعلقة بدرجة التطبيق ، وتمثله الفقرات (١٠٨– ١٢٢).

ثبات أداة الدراسة:

بعد التحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة، تحقق الباحثون من ثباتها باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test- re- test)، وذلك بتطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من (٣٠) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، بفاصل زمني مدته أسبوعان، واُستخرج معامل الثبات بين التطبيقين باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٥) كما اُستخدم اختبار كرونباخ ألفا لقياس معامل ثبات أداة الدراسة بالنسبة لمجالات الدراسة، والجدول (٢) يبين ذلك.

الجدول (٢)

قيم معاملات الثبات (معامل ارتباط بيرسون) ومعامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لأداة الدراسة.

رقم المجال	المجالات	عدد الفقرات	معامل ارتباط بيرسون	معامل ثبات كرونباخ ألفا
١–	المبادئ المتعلقة باستراتيجيات التدريس	١٤	٠,٧٨	٠,٨٠
٢–	المبادئ المتعلقة بالتقنيات التعليمية	١١	٠,٨٢	٠,٨٤
٣–	المبادئ المتعلقة بالطلبة	١١	٠,٨٧	٠,٨٩
٤–	المبادئ المتعلقة بالمعلم	١٠	٠,٨٦	٠,٩٠
٥–	المبادئ المتعلقة بالتقويم	١٥	٠,٨٤	٠,٨٦
الدرجة الكلية		٦١	٠,٨٥	

إجراءات الدراسة:

قام الباحثون بالاجراءات الآتية:

- استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لأغراض الدراسة الحالية
- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
- تطوير أداة الدراسة.
- التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها.
- الحصول على كتب تسهيل مهمة توزيع الاستبانات.
- طلب من أفراد العينة الاجابة عن فقرات الاستبانة وفق ثلاثة اختيارات على النحو الآتي: بدرجة كبيرة (٣) درجات ، بدرجة متوسطة (٢) درجة ، بدرجة قليلة (١) درجة.

- بلغ عدد الاستبانات المسترجعة (٢٢١٠) استبانة ، وُحذفت (١٥٣) استبانة غير مستوفية المعلومات ، وبذلك بلغ عدد الاستبانات التي خضعت للتحليل (٢٠٥٧) استبانة.

- اُعتمد المعيار الآتي للحكم على درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لمبادئ اقتصاد المعرفة وتطبيقها (اُعتمد المعيار من قبل المحكمين):

- إذا تراوح متوسط استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة ما بين (١- ١,٥٠) فإن درجة امتلاك أفراد العينة لمبادئ اقتصاد المعرفة وتطبيقها يكون بدرجة قليلة.

- إذا تراوح متوسط استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة ما بين (٥١و١ – ٥٠و ٢) فإن درجة امتلاك أفراد العينة لمبادئ اقتصاد المعرفة وتطبيقها يكون بدرجة متوسطة.

- إذا تراوح متوسط استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة ما بين (٢،٥١- ٣) فإن درجة امتلاك أفراد العينة لمبادئ اقتصاد المعرفة وتطبيقها يكون بدرجة كبيرة.

- فُرِّغت القيم على نماذج، وأدخلت في الحاسوب، وعولجت إحصائياًّ باستخدام برنامج SPSS.

المعالجة الإحصائية:

♦ للإجابة عن السؤالين الأول والثالث اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

♦ للأجابة عن الأسئلة الثاني والرابع والخامس اُستخدم اختبار (ت) الاحصائي لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد العينة في درجة امتلاكهم وتطبيقهم لمفاهيم اقتصاد المعرفة تبعاّ لمتغير سنوات الخبرة .

♦ اُستخدم معامل ارتباط بيرسون وكرونباخ الفا.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- **أولاً**: **المتغير المستقل**: سنوات الخبرة، ولها مستويان:

١- من (١- ١٠) سنوات

٢- أكثر من (١٠) سنوات

• **ثانياً: المتغير التابع**: ويتمثل في استجابة أفراد العينة على فقرات الاستبانتين المتعلقتين بدرجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في الأردن لمبادئ اقتصاد المعرفة وتطبيقها في تدريسهم.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ السؤال الأول: **ما درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في الأردن لمبادئ اقتصاد المعرفة من وجهة نظرهم أنفسهم؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لمبادئ اقتصاد المعرفة من وجهة نظرهم أنفسهم، والجداول (٣)، (٤)، (٥)، (٦)، (٧) تبين ذلك.

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لفقرات مجال (استراتيجيات التدريس)، مرتبة تنازلياً:

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الامتلاك
١	أساليب التعلم الذاتي في التدريس	٢,٥٤	٠,٥٥	١	كبيرة
٢	مهارات الاتصال والتواصل بين الطلبة والمعلمين	٢,٤٦	٠,٦٠	٢	متوسطة
٣	الفروق الفردية بين الطلبة	٢,٤٥	٠,٦٥	٣	متوسطة
٤	الأهداف السلوكية الأدائية في تحضير الدروس	٢,٤٤	٠,٦٧	٤	متوسطة
١٤	أسلوب التعلم من خلال الأنشطة	٢,٣٥	٠,٧١	٥	متوسطة
٥	استعدادات الطلبة وميولهم	٢,٢٩	٠,٦٦	٦	متوسطة
١٠	مهارات حل المشكلات في التدريس	٢,٢٨	٠,٧٠	٧	متوسطة
٦	الخبرات التعليمية التعلّمية للطلبة	٢,٢١	٠,٧٢	٨	متوسطة
٧	مهارات التفكير الإبداعي	٢,١٨	٠,٧٣	٩	متوسطة
١١	مهارات الاستقراء في التدريس	٢,١٢	٠,٦٨	١٠	متوسطة
١٣	مهارات العصف الذهني	٢,١١	٠,٧٤	١١	متوسطة
٩	مهارات التفكير الناقد	٢,١٠	٠,٦٩	١٢	متوسطة
١٢	مهارات الاستنباط في التدريس	٢,٠٨	٠,٧٥	١٣	متوسطة
٨	أسلوب التعليم الزمري	٢,٠٥	٠,٧٦	١٤	متوسطة
	الدرجة الكلية	٢,٢٦	٠,٤٢		متوسطة

يتبين من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عل فقرات

مجال (استراتيجيات التدريس) كلّها قد بلغ (٢,٢٦)، بانحراف معياري مقداره (٠,٤٢)، وهذا يعني أن درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لمبادئ اقتصاد المعرفة المتعلقة باستراتيجيات التدريس قد جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظرهم أنفسهم، وقد تراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ما بين (٢,٥٤– ٢,٠٥)، وبانحراف معياري تراوح ما بين (٠,٧٥– ٠,٥٥).

وقد جاءت استجابات أفراد العينة بدرجة كبيرة على (فقرة واحدة)، وبدرجة متوسطة على (١٣) فقرة. وقد حصلت الفقرتان الآتيتان على أعلى متوسطات حسابية (مرتبة تنازلياً): أساليب التعلم الذاتي في التدريس، بمتوسط حسابي (٢,٥٤)، والفقرة: مهارات الاتصال والتواصل بين الطلبة والمعلمين، بمتوسط حسابي (٢,٤٦). بينما حصلت الفقرتان الآتيتان على أقل متوسطات حسابية، (مرتبة تصاعدياً): أساليب التعليم الزمري، بمتوسط حسابي (٢,٠٥)، والفقرة: مهارات الاستنباط في التدريس، بمتوسط حسابي (٢,٠٨).

يلاحظ مما تقدم أن امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لمبادئ اقتصاد المعرفة المتعلقة باستراتيجيات التدريس جاء بدرجة متوسطة، وإن ذلك لا يتناسب مع طموحات مخططي المناهج وفق اقتصاد المعرفة، على اعتبار أن هذه المعرفة تعدُّ غير كافية لتحقيق الأهداف المرجوة من التطوير التربوي، وقد يعزى ذلك لكون معلمي المرحلة الأساسية في الأردن لم يتمكنوا من امتلاك أساليب التدريس التي تركز على الإبداع والابتكار، والعصف الذهني، ومهارات الاستقراء والتفكير الإبداعي. وقد اتفقت نتائج هذا الدراسة مع نتائج دراسة الخوالدة (٢٠٠٩)، التي أشارت نتائجها إلى أن واقع إدارة المعرفة المبنية على اقتصاد المعرفة كان بدرجة متوسطة، واختلفت مع نتائج دراسة هيلات والقضاة (٢٠٠٨)، التي أشارت نتائجها إلى أن المشرفين التربويين يمتلكون مفاهيم الاقتصاد المعرفة بدرجة كبيرة لمجال استراتيجيات التدريس، واختلفت مع نتائج دراسة بطارسة (٢٠٠٥)، التي أشارت نتائجها إلى تدني مستوى امتلاك المعلمات لكفايات الاقتصاد المنزلي التي يتطلبها الاقتصاد المعرفي.

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لفقرات مجال (التقنيات التعليمية)، مرتبة تنازلياً:

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الامتلاك
١٦	التقنيات التعليمية وتعزيز تعلم الطلبة	٢,٤٤	٠,٦٠	١	متوسطة
١٥	التقنيات التعليمية وتوضيح المفاهيم	٢,٣٦	٠,٦٩	٢	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الامتلاك
١٧	التقنيات التعليمية وجعل التعلّم ممتعاً	٢,٣٣	٠,٧٠	٣	متوسطة
٢٢	الحاسوب ودوره في تعزيز العلاقة بين الطلبة	٢,٢٩	٠,٦٧	٤	متوسطة
١٨	الحاسوب ودوره في تبادل الخبرات مع الآخرين	٢,٢٧	٠,٧١	٥	متوسطة
٢١	الحاسوب ومساعدة الطلبة في الحصول على المعلومات	٢,٢٦	٠,٧٣	٦	متوسطة
٢٣	التقنيات التعليمية ونواتج التعلّم	٢,٢٤	٠,٦٤	٧	متوسطة
٢٥	تكنولوجيات المعلومات وإعداد التقارير والأبحاث من قبل الطلبة	٢,٢٣	٠,٧٧	٨	متوسطة
٢٤	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتواصل مع الطلبة	٢,٢١	٠,٧٨	٩	متوسطة
١٩	مصادر التعلّم الإلكترونية ودورها في التعلّم	٢,١٥	٠,٧٣	١٠	متوسطة
٢٠	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والعملية التعليمية التعلّمية	٢,١٣	٠,٦٥	١١	متوسطة
	الدرجة الكلية	٢,٢٥	٠,٤٤		متوسطة

يتبين من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال (التقنيات التعليمية) كلها قد بلغ (٢,٢٥)، بانحراف معياري مقداره (٠,٤٤)، وهذا يعني أن درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لمبادئ اقتصاد المعرفة المتعلّقة بالتقنيات التعليمية قد جاءت بدرجة كبيرة متوسطة من وجهة نظرهم أنفسهم، وقد تراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ما بين (٢,٤٤- ٢,١٣)، وبانحراف معياري تراوح ما بين (٠,٧٢- ٠,٦٠).

وقد جاءت استجابات أفراد العينة بدرجة متوسطة على جميع فقرات هذا المجال. وقد حصلت الفقرتان الآتيتان على أعلى متوسطات حسابية (مرتبة تنازلياً): التقنيات التعليمية وتعزيز تعلّم الطلبة، بمتوسط حسابي (٢,٤٤)، والفقرة: التقنيات التعليمية وتوضيح المفاهيم، بمتوسط حسابي (٢,٣٦). بينما حصلت الفقرتان الآتيتان على أقل متوسطات حسابية (مرتبة تصاعدياً): تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والعملية التعليمية التعلّمية، بمتوسط حسابي (٢,١٣)، والفقرة: مصادر التعلّم الالكترونية ودورها في التعلّم، بمتوسط حسابي (٢,١٥).

وقد يعزى ذلك لكون نسبة عالية من المعلمين لا يمتلكون المعرفة الكافية فيما يتعلق باستخدام التقنيات التعليمية في مجال العملية التعليمية التعلّمية، وقد يعزى ذلك أيضاً إلى أن قسماً من المعلمين يميلون إلى استخدام الأساليب والوسائل التقليدية في تدريسهم، وبذلك لا يبذلون جهداً يذكر في اكتساب معرفة نظرية عن المنجزات التقنية الحديثة. وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بطارسة (٢٠٠٥)، التي أشارت نتائجها إلى أن درجة امتلاك المعلمات لكفايات الاقتصاد المعرفي التي يتطلبها الاقتصاد المعرفة جاءت متدنية.

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لفقرات مجال (الطلبة) مرتبة تنازلياً:

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الامتلاك
٢٧	آراء الطلبة وأفكارهم البناءة	٢,٤٤	٠,٦٣	١	متوسطة
٢٨	حرية التعبير عن المعتقدات	٢,٤٣	٢,٦٧٠,٦٧	٢	متوسطة
٢٦	العدل والمساواة بين الطلبة	٢,٤١	.٢٠,٧٠	٣	متوسطة
٢٩	تحمل المسؤولية من قبل الطلبة	٢,٣٣	٠,٧٢	٤	متوسطة
٣٠	مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلّمية	٢,٢٨	٠,٦٩	٥	متوسطة
٣١	تعامل الطلبة مع التقنيات التعليمية	٢,٢٢	٠,٦٥	٦	متوسطة
٣٤	الطلبة والإبداع والابتكار	٢,١٩	٠,٦٨	٧	متوسطة
٣٦	الطلبة وإصدار الأحكام	٢,١٨	٠,٦٦	٨	متوسطة
٣٣	الطلبة والمهام القيادية	٢,١٦	٠,٧٠	٩	متوسطة
٣٥	الطلبة وإنتاج المعرفة وتطويرها	٢,١٥	٠,٦٣	١٠	متوسطة
٣٢	دور الطلبة في إدارة الموقف التعليمي	٢,١٣	٠,٦٩	١١	متوسطة
	الدرجة الكلية	٢,٢٨	٠,٤٧		متوسطة

يتبين من الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال (الطلبة) كلها قد بلغ (٢,٢٨)، بانحراف معياري مقداره (٠,٤٣)، وهذا يعني أن درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لمبادئ اقتصاد المعرفة المتعلقة بمجال الطلبة قد جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظرهم أنفسهم، وقد تراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ما بين (٢,٤٤– ٢,١٣)، وبانحراف معياري تراوح ما بين (٠,٧٠– ٠,٦٣).

وقد جاءت استجابات أفراد العينة بدرجة متوسطة على جميع فقرات هذا المجال، وقد حصلت الفقرتان الآتيتان على أعلى متوسطات حسابية (مرتبة تنازلياً): آراء الطلبة وأفكارهم البنّاءة، بمتوسط حسابي (٢,٤٤)، والفقرة: حرية التعبير عن المعتقدات بمتوسط حسابي (٢,٤٣). بينما حصلت الفقرتان الآتيتان على أقل متوسطات حسابية (مرتبة تصاعدياً)، الفقرة دور الطلبة في إدارة الموقف التعليمي، بمتوسط حسابي (٢,١٣)، والفقرة: الطلبة وإنتاج المعرفة وتطويرها، بمتوسط حسابي (٢,١٦).وقد يعزى ذلك لأن قسماً من المعلمين لا يمتلكون المعرفة الكافية بدور الطلبة في إدارة الموقف التعليمي، وفي إنتاج المعرفة وتطويرها، وفي قدرة الطلبة على إصدار الأحكام على المواقف المختلفة،

ويعود ذلك لأن هؤلاء المعلمين ما زالوا ينظرون إلى الطلبة على أنهم متلّقون للمعرفة، وتنقصهم الخبرة الكافية في كثير من المفاهيم، وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة هيلات والقضاة (٢٠٠٨)، التي أشارت نتائجها إلى أن المشرفين التربويين يمتلكون مفاهيم الاقتصاد المعرفي بدرجة كبيرة لمجال المفاهيم المتصلة بالمتعلم.

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لفقرات مجال (المعلم) مرتبة تنازلياً:

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الامتلاك
٤٣	احترام الوقت والتقيد بالمواعيد	٢,٣٩	٠,٦٨	١	متوسطة
٤٥	القيم والاتجاهات الإيجابية في التعليم والتعلّم	٢,٣٧	٠,٦٤	٢	متوسطة
٤٦	إدارة قيادة الصف	٢,٣٦	٠,٦٣	٣	متوسطة
٤٤	الأسلوب الديمقراطي في العملية التعليمية التعلّمية	٢,٣٣	٠,٦٧	٤	متوسطة
٤١	مهارات الإصغاء والحوار	٢,٣١	٠,٦٥	٥	متوسطة
٣٨	المعلم مبدع مبتكر ومطور للمعرفة	٢,٢٨	٠,٦٢	٦	متوسطة
٣٩	الاستفادة من تجارب الآخرين	٢,٢٧	٠,٧١	٧	متوسطة
٤٢	تقبل النقد البناء	٢,٢٦	٠,٦٦	٨	متوسطة
٣٧	الاطلاع على منجزات الآخرين	٢,٢٢	٠,٧٣	٩	متوسطة
٤٠	المعلم باحث وناقد	٢,١٧	٠,٧١	١٠	متوسطة
	الدرجة الكلية	٢,٣٠	٠,٤٩		متوسطة

يتبين من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال (المعلم) كلها قد بلغ (٢,٣٠)، بانحراف معياري مقداره (٠,٤٩)، وهذا يعني أن درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لمبادئ اقتصاد المعرفة المتعلقة بالمعلم قد جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظرهم أنفسهم، وقد تراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ما بين (٢,٣٩– ٢,١٧)، وبانحراف معياري تراوح ما بين (٠,٧٣– ٠,٦٢). وقد جاءت استجابات أفراد العينة بدرجة متوسطة على جميع فقرات هذا المجال، وقد حصلت الفقرتان الآتيتان على أعلى متوسطات حسابية (مرتبة تنازلياً): احترام الوقت والتقيد بالمواعيد، بمتوسط حسابي (٢,٣٩)، والفقرة: القيم والاتجاهات الإيجابية في التعلّم والتعليم، بمتوسط حسابي (٢,٣٧). بينما حصلت الفقرتان الآتيتان على أقل متوسطات حسابية (مرتبة تصاعدياً)، الفقرة: المعلم باحث وناقد، بمتوسط

حسابي (٢,١٧)، والفقرة: الاطلاع على منجزات الآخرين، بمتوسط حسابي (٢,٢٢)وقد يعزى ذلك لكون نسبة عالية من المعلمين يعتبرون أن أهم أدوارهم هو القيام بالتدريس ومتابعة تحصيل الطلبة، ويغفلون أدوارهم في مجالات المعرفة المتعددة، لذلك نجد أنهم لا يمتلكون فكراً ومعرفة حول دورهم كباحثين وناقدين، ومبدعين ومطورين للمعرفة. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الخوالدة (٢٠٠٩)، التي أشارت نتائجها إلى أن واقع إدارة المعرفة المبنية على اقتصاد المعرفة كان بدرجة متوسطة، واختلفت مع نتائج دراسة هيلات والقضاة (٢٠٠٨) التي أشارت نتائجها إلى أن المشرفين التربويين يمتلكون مفاهيم اقتصاد المعرفة بدرجة كبيرة لمجال المفاهيم المتصلة بالمعلم.

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لفقرات مجال (التقويم) مرتبة تنازلياً:

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الامتلاك
٥٦	استراتيجية الملاحظة	٢,٤١	٠,٦٥	١	متوسطة
٥٢	فقرات الاختيار من متعدد	٢,٣٥	٠,٦٦	٢	متوسطة
٥٠	مهارات التقويم التحصيلي لأغراض التشخيص	٢,٣٣	٠,٦٥	٣	متوسطة
٥١	جداول مواصفات الاختبارات التقويمية	٢,٢٧	٠,٦٨	٤	متوسطة
٥٥	استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	٢,٢٣	٠,٧٩	٥	متوسطة
٥٨	سلالم التقدير	٢,٢٣	٠,٦٧	٥	متوسطة
٥٧	استراتيجية مراجعة الذات	٢,٢٢	٠,٦٩	٧	متوسطة
٤٧	التقويم التكويني (البنائي) في التدريس	٢,٢١	٠,٧٠	٨	متوسطة
٥٤	بناء الخطط العلاجية وتوظيفها	٢,٢٠	٠,٦٨	٩	متوسطة
٤٩	تحليل نتائج الاختبارات التحصيلية	٢,١٩	٠,٧٠	١٠	متوسطة
٤٨	التقويم الختامي في التدريس	٢,١٧	٠,٦٩	١١	متوسطة
٥٣	فقرات المطابقة	٢,١٦	٠,٧١	١٢	متوسطة
٦٠	قوائم الرصد/ الشطب	٢,١٣	٠,٧٤	١٣	متوسطة
٦١	استراتيجية التقويم بالتواصل	٢,١١	٠,٦٨	١٤	متوسطة
٥٩	سجل وصف سير التعلم	٢,٠٦	٠,٧٤	١٥	متوسطة
	الدرجة الكلية	٢,٢٢	٠,٤١		متوسطة

يتبين من الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال (التقويم) كلها قد بلغ (٢,٢٢)، بانحراف معياري مقداره (٠,٤١)، وهذا يعني أن درجة

امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لمبادئ اقتصاد المعرفة المتعلقة بالتقويم قد جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظرهم أنفسهم ، وقد تراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ما بين (٢,٤١– ٢,٠٦)، وبانحراف معياري تراوح ما بين (٠,٧٩– ٠,٦٥). وقد جاءت استجابات أفراد العينة بدرجة متوسطة على جميع فقرات هذا المجال، وقد حصلت الفقرتان الآتيتان على أعلى متوسطات حسابية (مرتبة تنازلياً)، الفقرة: إستراتجية الملاحظة، بمتوسط حسابي (٢,٤١)، والفقرة: فقرات الاختيار من متعدد، بمتوسط حسابي (٢,٣٥). بينما حصلت الفقرتان الآتيتان على أقل متوسطات حسابية (مرتبة تصاعدياً): الفقرة: سجل وصف سير التعلم، بمتوسط حسابي (٢,٠٦)، والفقرة: استراتجية التقويم بالتواصل، بمتوسط حسابي (٢,١١). وقد يعزى ذلك كون المعلمين تنقصهم المعرفة في أساليب التقويم المتنوعة، وبشكل خاص فيما يتعلق بالأساليب التي تتناسب ومبادئ اقتصاد المعرفة، حيث تنقصهم الخبرة في معرفة المقصود بسجل وصف سير التعلم، واستراتيجية التعليم بالتواصل، وقوائم الرصد/ الشطب، وقد يعود ذلك أيضاً إلى قناعة لدى المعلمين مفادها أن أساليب التقويم التقليدية تناسب أساليب تدريسهم بشكل أفضل. وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة هيلات والقضاة (٢٠٠٨) التي أشارت نتائجها أن المشرفين التربويين يمتلكون مفاهيم الاقتصاد المعرفي بدرجة كبيرة لمجال المفاهيم المتصلة بالتقويم.

◄ السؤال الثاني: **هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عن مستوى = α) ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المرحلة الأساسية في الأردن في درجة امتلاكهم لمبادئ اقتصاد المعرفة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؟**

للإجابة عن السؤال الثاني أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) الإحصائي لمعرفة أثر متغير سنوات الخبرة في درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في الأردن لمبادئ اقتصاد المعرفة، والجدول (٨) يبين ذلك.

الجدول (٨)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مجالات الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
استراتيجيات التدريس	١– ١٠سنوات	٦٦٦	٢,٢١	٠,٤٠	٨,٠٣٧*	٠,٠٠٠
	أكثر من ١٠سنوات	١٣٩١	٢,٣٧	٠,٤٢		

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
التقنيات التعليمية	١- ١٠سنوات	٦٦٦	٢,٢٤	٠,٤٣	٤,٠٩٤	٠,٠٠٠
	أكثر من ١٠سنوات	١٣٩١	٢,٣٢	٠,٤٨		
الطلبة	١- ١٠سنوات	٦٦٦	٢,٢٥	٠,٤٣	١,٦٥٨	٠,٠٩٧
	أكثر من ١٠سنوات	١٣٩١	٢,٢٩	٠,٤٧		
المعلم	١- ١٠سنوات	٦٦٦	٢,٢٨	٠,٤٩	١,٧٠٨	٠,٠٨٨
	أكثر من ١٠سنوات	١٣٩١	٢,٣٣	٠,٥٠		
التقويم	١- ١٠سنوات	٦٦٦	٢,١٩	٠,٤١	*٣,٧٤٧	٠,٠٠٠
	أكثر من ١٠سنوات	١٣٩١	٢,٢٧	٠,٤٨		
الكلي	١- ١٠سنوات	٦٦٦	٢,٢٤	٠,٣٢	*٤,٩٠١	٠,٠٠٠
	أكثر من ١٠سنوات	١٣٩١	٢,٣١	٠,٣٦		

* دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (٨) أن قيمة (ت) المحسوبة على مجال استراتيجيات التدريس (٨,٠٣٧)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥) ولصالح المعلمين من أصحاب الخبرات (أكثر من ١٠سنوات). وكذلك وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) على مجال التقنيات التعليمية، ولصالح المعلمين من أصحاب الخبرات (أكثر من ١٠ سنوات)، حيث بلغت (ت) المحسوبة على هذا المجال (٤,٠٩٤). وكذلك أظهرت النتائج أن قيمة (ت) المحسوبة على مجال التقويم (٣,٧٤٧)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥) ولصالح المعلمين من أصحاب الخبرات (أكثر من ١٠ سنوات). ووجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) على الدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٤,٩٠١)، وهي قيمة دالة إحصائياً، ولصالح المعلمين من أصحاب الخبرات (أكثر من ١٠ سنوات).

يتبين من النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لمبادئ اقتصاد المعرفة على مجالات الدراسة والدرجة الكلية، باستثناء مجالي الطلبة، والمعلم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح المعلمين من أصحاب الخبرة (أكثر من ١٠سنوات) وقد يعزى ذلك كون غالبية عينة الدراسة من المعلمين الذين يمتلكون خبرات قليلة في مهنة التعليم، والذين لم تتح لغالبيتهم فرص حضور الندوات والدورات المتعلقة باقتصاد المعرفة، من منطلق أن العمر الزمني لمشروع التطوير التربوي في الأردن وفق اقتصاد المعرفة هو حديث العهد، إذ العمل على تدريب المعلمين اعتباراً من العام الدراسي ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦. بخلاف المعلمين من أصحاب الخبرات (أكثر من ١٠سنوات)،

الذين تلقوا دورات وندوات على مفاهيم اقتصاد المعرفة مع قصر هذه الدورات ومحدوديتها. وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بطارسة (٢٠٠٥) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في كفايات معلمات الاقتصاد المنزلي التي يتطلبها الاقتصاد المعرفي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، واختلفت مع نتائج دراسة هيلات والقضاة (٢٠٠٨) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في درجة امتلاك المشرفين لمفاهيم الاقتصاد المعرفي تبعاً لعدد سنوات الخبرة.

بينما أظهرت نتائج الجدول (٨) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في متوسط استجابات أفراد العينة على مجال الطلبة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١,٦٥٩) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥)، وكذلك عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في متوسط استجابات أفراد العينة عل مجال المعلم، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١,٧٠٨)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً. وقد يعزى عدم وجود أثر لمتغير سنوات الخبرة على هذين المجالين، لأن المعلمين على درجة كافية من الوعي بما يتعلق بطلبتهم وبما يتعلق بهم أنفسهم بغض النظر عن سنوات الخبرة، وقد يعزى ذلك أيضاً لكون المفاهيم المتعلقة بالطلبة والمعلمين، هي من المفاهيم التي نادت وتنادي بها التربية باستمرار، وإن امتلاكها ميّسر للمعلمين، ولا يحتاج إلى إعداد وتدريب كما هو الحال في مهماتهم الأخرى المتعلّقة باستراتيجيات التدريس والتقنيات التعليمية والتقويم.

◄ السؤال الثالث: **ما درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية في الأردن لمبادئ اقتصاد المعرفة في تدريسهم من وجهة نظرهم أنفسهم؟**

للإجابة عن هذا السؤال اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمبادئ اقتصاد المعرفة من وجهة نظرهم أنفسهم، والجداول (٩)، (١٠)، (١١)، (١٢)، (١٣) تبين ذلك.

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لفقرات مجال (استراجيات التدريس) مرتبة تنازلياً:

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التطبيق
٦٢	أوظف أساليب التعلم الذاتي في التدريس	٢,٢٨	٠,٥٨	١	متوسطة
٦٣	أستخدم مهارات الاتصال والتواصل بيني وبين الطلبة	٢,٢٧	٠,٦٦	٢	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التطبيق
٦٥	أصوغ الأهداف صياغة سلوكية أدائية في تحضيري للدروس	٢,٢٥	٠,٦٧	٣	متوسطة
٧٥	أوظف أسلوب التعلم من خلال الأنشطة في التدريس	٢,٢٠	٠,٧٣	٤	متوسطة
٦٤	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة عند طرح الأسئلة	٢,١٩	٠,٦٧	٥	متوسطة
٦٧	أوظف الخبرات التعليمة التعلمية التي يمتلكها الطلبة في المواقف التعليمية التعلّمية	٢,٠٥	٠,٦٩	٦	متوسطة
٦٦	أراعي استعدادات الطلبة وميولهم في المواقف التعليمية التعلّمية	٢,٠٤	٠,٦١	٧	متوسطة
٧٤	أطرح قضايا تثير مهارة العصف الذهني لدى الطلبة	٢,٠٢	٠,٧٠	٨	متوسطة
٧١	أدرب الطلبة على استخدام مهارات حل المشكلات في المواقف التعليمية	١,٩٨	٠,٧٢	٩	متوسطة
٧٢	استخدم مهارات الاستقراء في التدريس	١,٩٦	٠,٧١	١٠	متوسطة
٧٠	أطرح قضايا لتدريب الطلبة على التفكير الناقد	١,٩٣	٠,٦٩	١١	متوسطة
٧٣	أدرب الطلبة على استخدام مهارات الاستنباط في المواقف التعليمية التعلمية	١,٨٨	٠,٧٠	١٢	متوسطة
٦٨	أطرح قضايا لتدريب الطلبة على التفكير الإبداعي	١,٨٧	٠,٦٦	١٣	متوسطة
٦٩	استخدم التعليم الزمري في التدريس	١,٨٧	٠,٦٧	١٤	متوسطة
	الدرجة الكلية	٢,٠٦	٠,٣٨		متوسطة

يتبين من الجدول (٩) أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال (استراتيجيات التدريس) كلها قد بلغ (٢,٠٦)، بانحراف معياري مقداره (٠,٣٨)، وهذا يعني أن درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمبادئ اقتصاد المعرفة المتعلقة باستراتيجيات التدريس قد جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظرهم أنفسهم، وقد تراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ما بين (٢,٢٨– ١,٨٧)، وبانحراف معياري تراوح ما بين (٠,٧٣– ٠,٥٨).

وقد جاءت استجابات أفراد العينة بدرجة تطبيق متوسطة على جميع فقرات المجال، وقد حصلت الفقرتان الآتيتان على أعلى متوسطات حسابية (مرتبة تنازلياً)، الفقرة: أوظف أساليب التعلم الذاتي في التدريس، بمتوسط حسابي (٢,٢٨)، والفقرة: أستخدم مهارات الاتصال والتواصل بيني وبين الطلبة، بمتوسط حسابي (٢,٢٧). بينما حصلت الفقرتان الآتيتان على أقل متوسطات حسابية (مرتبة تصاعدياً)، الفقرة: أسلوب التعليم الزمري في التدريس، بمتوسط حسابي (١,٨٧)، والفقرة: أطرح قضايا لتدريب الطلبة على التفكير التفكير الإبداعي، بمتوسط حسابي (١,٨٧).

يلاحظ مما تقدم أن درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمبادئ اقتصاد المعرفة المتعلقة باستراتيجيات التدريس، قد جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٢,٠٦)، وقد يعزى ذلك لكون المعلمين لا يمتلكون المعرفة الكافية فيما يتعلق باسترتيجيات التدريس المتعلقة باقتصاد المعرفة، وذلك لأنها تتطلب إعداداً يفوق متطلبات الطرق التقليدية، ومن هذه الأساليب: أسلوب التعليم الزمري، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات العصف الذهني، ومهارات التفكير الناقد. ولأن نتائج هذه الدراسة قد أظهرت بأن امتلاك المعلمين لمبادئ اقتصاد المعرفة المتعلقة باستراتيجيات التدريس قد جاءت بدرجة متوسطة، لذا نجد أن المعلمين يميلون في تدريسهم إلى استخدام الاستراتيجيات التقليدية. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة القطعان (٢٠٠٧) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة امتلاك المعلمين لمهارات الاقتصاد المعرفي داخل الغرفة الصفية من حيث استراتيجيات التدريس متوسطة.

الجدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لفقرات مجال (التقنيات التعليمية)، مرتبة تنازلياً:

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التطبيق
٧٧	أستخدم التقنيات التعليمية لتعزيز تعليم وتعلم الطلبة	٢,١٧	٠,٦٢	١	متوسطة
٧٦	أوظف التقنيات التعليمية لتوضيح بعض المفاهيم	٢,١٤	٠,٦٦	٢	متوسطة
٨٣	أدرب الطلبة على توظيف الحاسوب في تعزيز العلاقة فيما بينهم	٢,٠٦	٠,٦٩	٣	متوسطة
٧٨	أدرب الطلبة على استخدام التقنيات التعليمية بشكل يجعل التعليم ممتعاً	٢,٠٦	٠,٦٦	٣	متوسطة
٨٤	أوظف التقنيات التعليمية بشكل إيجابي في نواتج التعلم	٢,٠٥	٠,٦٨	٥	متوسطة
٨٦	أدرب الطلبة على توظيف التكنولوجيا في إعداد التقارير والأبحاث	٢,٠٣	٠,٦٩	٦	متوسطة
٧٩	أدرب الطلبة على توظيف الحاسوب في تبادل الخبرات مع الآخرين	٢,٠٢	٠,٧٠	٧	متوسطة
٨٢	أكلّف الطلبة في الحصول على بعض المعلومات من الحاسوب	٢,٠١	٠,٦٥	٨	متوسطة
٨٥	أوظف تكنولوجيا المعلومات في تعزيز التواصل مع الطلبة	١,٩٨	٠,٦٤	٩	متوسطة
٨٠	أستخدم مصادر التعلم الإلكترونية في تعليم الطلبة	١,٨٩	٠,٦٣	١٠	متوسطة
٨١	أستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية التعلمية	١,٨٥	٠,٦٧	١١	متوسطة
	الدرجة الكلية	٢,٠٤	٠,٤٠		متوسطة

يتبين من الجدول (١٠) أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال (التقنيات التعليمية) كلها قد بلغ (٢,٠٢)، بانحراف معياري مقداره (٠,٤٠)، وهذا يعني أن درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمبادئ اقتصاد المعرفة المتعلقة بالتقنيات

التعليمية قد جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظرهم أنفسهم، وقد تراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ما بين (٢,١٧– ١,٨٥)، وبانحراف معياري تراوح ما بين (٠,٦٩– ٠,٦٢).

وقد جاءت استجابات أفراد العينة بدرجة تطبيق متوسطة على جميع فقرات المجال، وقد حصلت الفقرتان الآتيتان على أعلى متوسطات حسابية (مرتبة تنازلياً)، الفقرة: أستخدم التقنيات التعليمية لتعزيز تعلّم الطلبة، بمتوسط حسابي (٢,١٧)، والفقرة: أوظف التقنيات التعليمية لتوضيح المفاهيم، بمتوسط حسابي (٢,١٤). بينما حصلت الفقرتان الآتيتان على أقل متوسطات حسابية (مرتبة تصاعدياً)، الفقرة: أستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية التعلّمية، بمتوسط حسابي (١,٨٥)، والفقرة: أستخدم مصادر التعلّم الالكترونية في تعليم الطلبة، بمتوسط حسابي (١,٨٩).

يلاحظ مما تقدم أن درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمبادئ اقتصاد المعرفة المتعلقة بالتقنيات التعليمية قد جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٢,٠٢)، وقد جاءت هذه النتيجة منطقية وتتناسب مع درجة امتلاك أفراد العينة لمبادئ اقتصاد المعرفة المتعلقة بالتقنيات التعليمية، وقد يعزى ذلك لكون أفراد العينة لا يحسنون التعامل مع معظم التقنيات التعليمية في تدريسهم، حيث أنهم لا يتقنون التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوظيفها في المواقف التعليمية التعلّمية، وكذلك لا تتوافر لديهم الكفاية اللازمة لاستخدام المصادر الالكترونية في التعليم ودورها في الحصول على المعلومات، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة القطعان (٢٠٠٧) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة امتلاك المعلمين لمهارات الاقتصاد المعرفي داخل الغرفة الصفية من حيث التقنيات والوسائل التعليمية متوسطة.

الجدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لفقرات مجال (الطلبة) مرتبة تنازلياً:

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التطبيق
٨٩	أتيح للطلبة حرية التعبير عن معتقداتهم	٢,٢٤	٠,٦٤	١	متوسطة
٨٨	أحترم آراء الطلبة وأفكارهم البنّاءة	٢,٢١	٠,٦٨	٢	متوسطة
٨٧	أتعامل مع الطلبة بالعدل والمساواة	٢,١٨	٠,٧٦	٣	متوسطة
٩٠	أكلف الطلبة بأعمال تدربهم على تحمل المسؤولية	٢,١٤	٠,٧٢	٤	متوسطة
٩١	أشرك الطلبة في العملية التعليمية التعلّمية	٢,٠٨	٠,٧٠	٥	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التطبيق
٩٧	أشجع الطلبة على إصدار الأحكام على المواقف التعليمية	٢,٠٣	٠,٦٥	٦	متوسطة
٩٤	أكلف الطلبة في القيام ببعض المهام القيادية	٢,٠٢	٠,٦٥	٧	متوسطة
٩٣	أشرك الطلبة في إدارة الموقف التعليمي	٢,٠١	٠,٦٨	٨	متوسطة
٩٢	أدرب الطلبة على استخدام التقنيات التعليمية الحديثة	٢,٠١	٠,٦٦	٨	متوسطة
٩٦	أشجع الطلبة على إنتاج المعرفة وتطويرها	١,٩٩	٠,٦٥	١٠	متوسطة
٩٥	أوجه أسئلة للطلبة تثير تفكيرهم وإبداعاتهم	١,٩٣	٠,٦٩	١١	متوسطة
	الدرجة الكلية	٢,٠٨	٠,٤٥		متوسطة

يتبين من الجدول (١١) أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال (الطلبة) كلها قد بلغ (٢,٠٨)، بانحراف معياري مقداره (٠,٤٥)، وهذا يعني أن درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمبادئ اقتصاد المعرفة المتعلقة بالطلبة قد جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظرهم أنفسهم، وقد تراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ما بين (٢,٢٤– ١,٩٣)، وبانحراف معياري تراوح ما بين (٠,٧٦– ٠,٦٤). وقد جاءت استجابات أفراد العينة بدرجة متوسطة على جميع فقرات هذا المجال، وقد حصلت الفقرتان الآتيتان على أعلى متوسطات حسابية (مرتبة تنازلياً)، الفقرة: أتيح للطلبة حرية التعبير عن معتقدات، بمتوسط حسابي (٢,٢٤)، والفقرة: أحترم آراء الطلبة، آراء الطلبة وأفكارهم البنّاءة، بمتوسط حسابي (٢,٢١). بينما حصلت الفقرتان الآتيتان على أقل متوسطات حسابية (مرتبة تصاعدياً)، الفقرة: أوجه أسئلة للطلبة تثير تفكيرهم وإبداعهم، بمتوسط حسابي (١,٩٣)، والفقرة: أشجع الطلبة على إنتاج المعرفة وتطويرها، بمتوسط حسابي (١,٩٩).

يلاحظ مما تقدم أن درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمبادئ اقتصاد المعرفة المتعلقة بالطلبة قد جاء بدرجة متوسطة، وهذا يشير إلى أن أفراد العينة لا يميلون بشكل فعّال إلى توظيف ما لدى طلبتهم من قدرات تتعلق بالإبداع والابتكار، ولا يعملون على تطوير قدرات الطلبة في إنتاج المعرفة وتطويرها، ولا يلجأون بشكل كافٍ بإسناد مهام قيادية للطلبة، ولا يشجعون الطلبة على كيفية التعامل مع التقنيات الحديثة، وجميع هذه المفاهيم هي من المبادئ الأساسية لمبادئ اقتصاد المعرفة، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة القطعان (٢٠٠٧) التي أشارت نتائجها إلى أن امتلاك المعلمين لمهارات الاقتصاد المعرفي داخل الغرفة الصفية من حيث إدارة الصف والطلبة متوسطة.

الجدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لفقرات مجال (المعلم) مرتبة تنازلياً:

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التطبيق
١٠٧	لدي القدرة على إدارة وقيادة الصف	٢,٢١	٠,٦٦	١	متوسطة
١٠٥	أستخدم الأسلوب الديمقراطي في العملية التعليمية التعلمية	٢,١٧	٠,٦٥	٢	متوسطة
١٠٢	أمتلك مهارة الإصغاء والحوار	٢,١٦	٠,٦٨	٣	متوسطة
١٠٦	أعزز القيم والاتجاهات الإيجابية في التعليم والتعلم	٢,١٥	٠,٦٩	٤	متوسطة
١٠٤	ألتزم بالوقت وأتقيد بالمواعيد	٢,١٢	٠,٦٧	٥	متوسطة
١٠٣	أتقبل النقد البناء	٢,١٠	٠,٧٠	٦	متوسطة
١٠٠	أستفيد من تجارب الآخرين	٢,١٠	٠,٧١	٦	متوسطة
٩٨	أطلع على منجزات الآخرين	٢,٠٥	٠,٦٨	٨	متوسطة
٩٩	أمارس دوري كمبتكر ومطور للمعرفة	٢,٠٢	٠,٦٦	٩	متوسطة
١٠١	أمارس دوري كباحث وناقد	٢,٠١	٠,٦٢	١٠	متوسطة
	الدرجة الكلية	٢,١١	٠,٤٨		متوسطة

يتبين من الجدول (١٢) أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال (المعلم) كلها قد بلغ (٢,١١)، بانحراف معياري مقداره (٠,٤٨)، وهذا يعني أن درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمبادئ اقتصاد المعرفة المتعلّقة بالمعلم قد جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظرهم أنفسهم، وقد تراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ما بين (٢,٢١– ٢,٠١)، وبانحراف معياري تراوح ما بين (٠,٧٠– ٠,٦١). وقد جاءت استجابات أفراد العينة بدرجة تطبيق متوسطة على جميع فقرات هذا المجال، وقد حصلت الفقرتان الآتيتان على أعلى متوسطات حسابية (مرتبة تنازلياً)، الفقرة: لدي القدرة على إدارة وقيادة الصف، بمتوسط حسابي (٢,٢١)، والفقرة: أستخدم الأسلوب الديمقراطي في العملية التعليمية التعلّمية، بمتوسط حسابي (٢,١٧). بينما حصلت الفقرتان الآتيتان على أقل متوسطات حسابية (مرتبة تصاعدياً)، الفقرة: أقوم بدور الباحث والناقد، بمتوسط حسابي (٢,٠١)، والفقرة: أمارس دوري كمبتكر ومطور للمعرفة بمتوسط حسابي (٢,٠٢).

يلاحظ مما تقدم أن درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمبادئ اقتصاد المعرفة المتعلقة بالمعلم قد جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٢,١١). ومع أن متوسط استجاباتهم على درجة امتلاكهم للمهارات المتعلقة بالمعلم قد بلغ (٢,٣٠)، إلا أن هذه

المعرفة النظرية المعرفية لم تنعكس على ممارساتهم داخل غرفة الصف، وقد يعزى ذلك كون المعلمين لا يبذلون جهداً كافياً في تطوير معارفهم ومهاراتهم حتى يكونوا معلمين مبدعين مبتكرين ومطورين للمعرفة، وقد يعزى ذلك أيضاً للمهمَّات الكثيرة الملقاة على عاتقهم، لذا نجدهم يتعاملون مع المهارات التي لا تأخذ منهم وقتاً طويلاً وجهداً كبيراً.

الجدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لفقرات مجال (التقويم) مرتبة تنازلياً:

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التطبيق
١١٣	أستخدم فقرات الاختيار من متعدد في الامتحانات	٢,١٤	٠,٦٥	١	متوسطة
١٠٨	أستخدم التقويم التكويني في تقويم أداء الطلبة	٢,١٣	٠,٦٦	٢	متوسطة
١٠٩	أستخدم التقويم الختامي في تقويم أداء الطلبة	٢,٠٦	٠,٦٧	٣	متوسطة
١١٢	أوظف جداول مواصفات الاختبارات التحصيلية في تقويم الموقف التعليمي	٢,٠٣	٠,٦٦	٤	متوسطة
١١٠	أحلل نتائج الاختبارات التحصيلية	٢,٠٢	٠,٥٩	٥	متوسطة
١١٧	أستخدم استراتيجية الملاحظة في تقويم الموقف التعليمي	١,٩٧	٠,٦٩	٦	متوسطة
١١١	أستخدم نتائج التقويم التحصيلي لأغراض التشخيص	١,٩٦	٠,٧١	٧	متوسطة
١١٤	أستخدم فقرات المطابقة في الامتحانات	١,٩٤	٠,٦٢	٨	متوسطة
١١٥	أوظف الخطط العلاجية لتحسين تحصيل الطلبة	١,٩٣	٠,٦٣	٩	متوسطة
١١٦	أوظف استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في تقويم أداء الطلبة	١,٩١	٠,٦٩	١٠	متوسطة
١١٨	أوظف استراتيجية مراجعة الذات في التقويم	١,٨١	٠,٦٣	١١	متوسطة
١١٩	أوظف استراتيجية سلالم التقدير في تقويم أداء الطلبة	١,٧٩	٠,٦٥	١٢	متوسطة
١٢٢	أستخدم استراتيجية التقويم بالتواصل	١,٧٢	٠,٦٤	١٣	متوسطة
١٢٠	استخدم أسلوب سجل وصف سير التعلم في تقويم أداء الطلبة	١,٦٨	٠,٦٦	١٤	متوسطة
١٢١	أوظف أسلوب قوائم الرصد/ الشطب في تقويم أداء الطلبة	١,٦٦	٠,٦٨	١٥	متوسطة
	الدرجة الكلية	١,٩٢	٠,٣٦		متوسطة

يتبين من الجدول (١٣) أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال (التقويم) كلها قد بلغ (١,٩٢)، بانحراف معياري مقداره (٠,٣٦)، وهذا يعني أن درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمبادئ اقتصاد المعرفة المتعلّقة بالتقويم قد جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظرهم أنفسهم، وقد تراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ما بين (٢,١٤– ١,٦٦)، وبانحراف معياري يتراوح ما بين (٠,٧١– ٠,٦٢). وقد جاءت استجابات أفراد العينة بدرجة تطبيق متوسطة على جميع فقرات هذا المجال، وقد حصلت الفقرتان الآتيتان على أعلى متوسطات حسابية (مرتبة

تنازلياً)، الفقرة: أستخدم فقرات الاختيار من متعدد في الامتحانات، بمتوسط حسابي (٢,١٤)، والفقرة: أستخدم التقويم التكويني في تقويم أداء الطلبة، بمتوسط حسابي (٢,١٣). بينما حصلت الفقرتان الآتيتان على أقل متوسطات حسابية (مرتبة تصاعدياً)، الفقرة: أوظف أسلوب الرصد/ الشطب في تقويم أداء الطلبة بمتوسط حسابي (١,٦٦)، والفقرة: أستخدم سجل وصف سير التعلّم في التقويم، بمتوسط حسابي (١,٦٨).

يلاحظ مما تقدم أن درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمبادئ اقتصاد المعرفة المتعلقة بالتقويم، قد جاءت بدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك لعدم امتلاك أفراد العينة للمعرفة النظرية لمفاهيم التقويم، ولكون بعض مهارات التقويم المتعلقة باقتصاد المعرفة تحتاج إلى تدريب وورشات عمل مكثفة وهادفة ومخطط لها حتى يمتلك المعلمون المهارات اللازمة للتعامل عملياً مع هذه المهارات، وقد يعزى ذلك لكون المعلمين يميلون إلى استخدام وسائل التقويم التقليدية التي لا تأخذ منهم وقتاً جهداً، وتتناسب وطرق التدريس التقليدية التي يستخدمونها في تدريسهم. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة القطعان (٢٠٠٧) التي أشارت نتائجها إلى أن امتلاك المعلمين لمهارات اقتصاد المعرفة داخل غرفة الصف من حيث مهارات التقويم متوسطة.

◄ السؤال الرابع: **هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha =$ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المرحلة الأساسية في الأردن في درجة تطبيقهم لمبادئ اقتصاد المعرفة في تدريسهم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؟**

للإجابة عن السؤال الرابع، اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) الإحصائي لمعرفة أثر متغير سنوات الخبرة في درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمبادئ اقتصاد المعرفة في تدريسهم، والجدول (١٤) يبين ذلك.

الجدول (١٤)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مجالات الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
استراتيجيات التدريس	١– ١٠سنوات	٦٦٦	٢,٠٢	٠,٣٧	٥,٩٢٢*	٠,٠٠٠
	أكثر من ١٠سنوات	١٣٩١	٢,١٣	٢,٣٩		
التقنيات التعليمية	١– ١٠سنوات	٦٦٦	٢,٠١	٠,٤٠	٣,٠٤١*	٠,٠٠٢
	أكثر من ١٠سنوات	١٣٩١	٢,٠٦	٠,٣٩		

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
الطلبة	١– ١٠سنوات	٦٦٦	٢,٠٤	٠,٤١	*٤,٦٩٢	٠,٠٠٠
	أكثر من ١٠سنوات	١٣٩١	٢,١٥	٠,٥١		
المعلم	١– ١٠سنوات	٦٦٦	٢,٠٦	٠,٤٧	*٦,٥٠٠	٠,٠٠٠
	أكثر من ١٠سنوات	١٣٩١	٢,٢١	٠,٤٨		
التقويم	١– ١٠سنوات	٦٦٦	٢,٩٠	٠,٣٦	*٣,٨٢٢	٠,٠٠٠
	أكثر من ١٠سنوات	١٣٩١	١,٩٦	٠,٣٥		
الكلي	١– ١٠سنوات	٦٦٦	٢,٠١	٠,٣٠	*٦,٦١٤	٠,٠٠٠
	أكثر من ١٠سنوات	١٣٩١	٢,١٠	٠,٣١		

* دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (١٤) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة على جميع مجالات الدراسة، وعلى الدرجة الكلية. ولصالح المعلمين من أصحاب الخبرة (أكثر من ١٠سنوات). حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة على مجالات الدراسة، وعلى الدرجة الكلية على النحو الآتي (بالترتيب)، (٥,٩٢٢)، (٣,٠٤١)، (٤,٦٩٢)، (٦,٥٠٠)، (٣,٨٢٢)، (٦,٦١٤). وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

مما تقدم يلاحظ أن المعلمين من أصحاب الخبرة (أكثر من ١٠سنوات) يطبقون مبادئ اقتصاد المعرفة في تدريسهم بدرجة تفوق المعلمين من أصحاب الخبرة (١– ١٠سنوات)، وتعدّ هذه النتيجة منطقية، لكون المعلمين من أصحاب الخبرة (أكثر من ١٠سنوات) يمتلكون مهارات اقتصاد المعرفة بدرجة تفوق ما يملكه المعلمون من أصحاب الخبرة من (١– ١٠سنوات) –كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية– من منطلق أنه كلما امتلك المعلمون معرفة متقدمة بالمهارات والمفاهيم المتعلقة باقتصاد المعرفة، فإن ذلك ينعكس على تدريسهم بطريقة عملية أفضل من المعلمين الذين تقل معرفتهم وامتلاكهم لهذه المبادئ والمفاهيم.

◄ السؤال الخامس: **هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجة امتلاك ودرجة التطبيق لمبادئ اقتصاد المعرفة لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن؟**

للإجابة عن السؤال الخامس، اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

واختبار (ت) الإحصائي لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية بين درجة امتلاك ودرجة التطبيق لمبادئ اقتصاد المعرفة لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن، والجدول (١٥) يبين ذلك:

الجدول (١٥)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة في درجة امتلاك ودرجة التطبيق لمبادئ اقتصاد المعرفة لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن

المجالات	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
استراتيجيات التدريس	درجة الامتلاك	٢,٢٦	٠,٤٢	٣١,٥٤٤*	٠,٠٠٠
	درجة التطبيق	٢,٠٦	٠,٣٨		
التقنيات التعليمية	درجة الامتلاك	٢,٢٥	٠,٤٤	٣٣,٣٠٨*	٠,٠٠٠
	درجة التطبيق	٢,٠٢	٠,٤٠		
الطلبة	درجة الامتلاك	٢,٢٨	٠,٤٣	٢٣,١٤٠*	٠,٠٠٠
	درجة التطبيق	٢,٠٨	٠,٤٥		
المعلم	درجة الامتلاك	٢,٣٠	٠,٤٩	٢٦,٥٢٢*	٠,٠٠٠
	درجة التطبيق	٢,١١	٠,٤٨		
التقويم	درجة الامتلاك	٢,٢٢	٠,٤١	٤٠,٧٧٧*	٠,٠٠٠
	درجة التطبيق	١,٩٢	٠,٣٦		
الكلي	درجة الامتلاك	٢,٢٦	٠,٣٤	٤٨,٣٠١*	٠,٠٠٠
	درجة التطبيق	٢,٠٤	٠,٣١		

* دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (١٥) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية في درجة امتلاك ودرجة التطبيق لمبادئ اقتصاد المعرفة، على جميع مجالات الدراسة، وعلى الدرجة الكلية، ولصالح امتلاك مبادئ اقتصاد المعرفة. حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة على مجالات الدراسة، وعلى الدرجة الكلية على النحو الآتي بالترتيب: (٣١,٥٤٤)، (٣٣,٣٠٨)، (٢٣,١٤٠)، (٢٦,٥٢٢)، (٤٠,٧٧٧)، (٤٨,٣٠١). وجميع هذه القيم دالة عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يلاحظ من النتائج أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين درجة الامتلاك ودرجة التطبيق لمبادئ اقتصاد المعرفة لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن، وكانت الفروق لصالح درجة الامتلاك لمبادئ اقتصاد المعرفة، وقد يعزى ذلك إلى أن الدورات والندوات التي عقدت لرفع كفاية المعلمين في التعامل مع مبادئ اقتصاد المعرفة، كانت في معظمها

تركز على الجوانب النظرية، وقد يعزى ذلك أيضاً إلى وجود فجوة بين ما يمتلكه المعلمون من معرفة، وبين ما يقومون بتطبيقه وممارسته، وقد يعزى ذلك أيضاً إلى أن المعلمين ما زالوا يستخدمون استراتيجية التدريس التقليدية، على اعتبار أن مبادئ اقتصاد المعرفة المتعلقة باستراتيجيات التدريس تتطلب من المعلمين معرفة واعية وجهداً كبيراً، وكذلك ما زالوا يستخدمون أساليب التقويم التقليدية، ويبتعدون عن استخدام الطرق التي تثير تفكير الطلبة. أما بالنسبة لمهارات التقنيات التعليمية، فإن قسماً من المعلمين لا يمتلك المعرفة النظرية الكافية التي تيّسر لهم استخدام هذه الوسائل في المواقف التعليمية.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة، يوصي الباحثون بالآتي:

١. أن تقوم وزارة التربية والتعليم الأردنية، ومركز التطوير التربوي، والقائمين على تطوير المناهج الأردنية، برفع كفاية المعلمين من الناحية المعرفية في مبادئ اقتصاد المعرفة ومفاهيمه، **وذلك من خلال الآتي:**

أ. اطلاع المعلمين على الأدب التربوي المتعلق باقتصاد المعرفة.

ب. اطلاع المعلمين على أهمية امتلاك مبادئ اقتصاد المعرفة في التدريس.

ت. عقد ندوات مكثفة ومخطط لها من أجل الاطلاع على ما يواجه المعلمين من صعوبات في فهم مبادئ اقتصاد المعرفة وامتلاكها.

٢. أن تقوم وزارة التربية والتعليم على رفع كفاية المعلمين في استخدام مبادئ اقتصاد المعرفة وتطبيقها في التدريس، وذلك من خلال الآتي:

أ. عقد ورشات عمل ودروس توضيحية على مستوى المناطق التعليمية، على أن تكون هذه الدروس مدروسة ومخططاً لها.

ب. أن تقوم وزارة التربية والتعليم باستخدام التقنيات التعليمية في تزويد المعلمين بما يستجد حول مبادئ اقتصاد المعرفة.

ت. اطلاع المعلمين على نتائج الأبحاث العلمية التي تتعلق بمبادئ اقتصاد المعرفة.

٢. فتح المجال لدراسات أخرى تتناول معلمي المرحلة الثانوية، واستخدام متغيرات وبيئات أخرى.

٣. عمل مسابقات علمية للمعلمين للكتابة عن اقتصاد المعرفة من جميع المجالات التي تتعلق بالعملية التعليمية التعلّمية.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. بطارسة، منيرة، (٢٠٠٥)، بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات الاقتصاد المعرفي للتنمية المهنية لمعلمات الاقتصاد المنزلي في الأردن، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

٢. الحرك، هاشم، (٢٠٠٣)، العالم وعصر التحول إلى الاقتصاد المعلوماتي، شبكة النبأ المعلوماتية http: // www.annabaa.org/ nbanews/ 25/ 119.htm .

٣. الحايك، صادق وزايد كاشف (٢٠٠٨)، «أثر تعلّم بعض مهارات السباحة باستخدام الشبكة العنكبوتية على وجهة نظر طلبة كلية التربية الرياضية نحوها»، مجلة جامعة النجاح (العلوم الإنسانية) ٢٢ (٢)، ٤١١– ٤٣٦.

٤. حسانة، محي الدين (٢٠٠٤)، «اقتصاد المعرفة في مجتمع المعلومات»، مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، ٩ (٢)، ٢٤٤– ٢٦٣.

٥. الخوالدة، عايد (٢٠٠٩)، «نحو أنموذج لإدارة المعرفة في النظام التعليمي الأردني في ظل توجهاته نحو التعليم المبني على اقتصاد المعرفة»، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٠ (٣)، ٩٠– ١٠٩.

٦. خضري، محمد (٢٠٠٤)، «متطلبات التحول نحو الاقتصاد المعرفي»، مجلة الرابطة، ٤ (٣+٤)، ٣١– ٥٦.

٧. العسكري، سليمان (٢٠٠٣)، «عالمنا العربي في مطلع الألفية الثالثة»، إعاقات مجتمع المعرفة، مجلة العربي، ٨– ١٥.

٨. العمري، صالح (٢٠٠٤)، تدريس الجغرافيا وفق رؤية الاقتصاد المعرفي، ط١، عمان: مطابع الدستور التجارية.

٩. عماد الدين، منى (٢٠٠٤)، «دور النظام التربوي الأردني في التقدم نحو الاقتصاد المعرفي»، رسالة المعلم، ٤٣ (١)، ١٢– ٢١.

١٠. غالب، فوزية (١٩٩٠)، هيكلة التنمية الاقتصادية في العراق في إطار نمذجة دينامية، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة البصرة، العراق.

١١. القطعان، عطاالله (٢٠٠٧)، برنامج مقترح لتدريب المعلمين قائم على الاقتصاد المعرفي وقياس أثره في الجانبين المعرفي والتطبيقي للمعلمين، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

١٢. كليب، فظل (٢٠٠٥)، «اقتصاد المعلومات أساس لاقتصاد الأمم وتطورها»، مجلة رسالة المكتبة، ٤٠ (١)، ٢١– ٤٨.

١٣. محمود، حواس (٢٠٠٥)، اقتصاد المعرفة، الحوار المتمدن.

http: // www.ahewar.org/.

١٤. النجار، حسن والعجرمي، سامح (٢٠٠٩)، «مدى امتلاك محاضري جامعة الأقصى لكفايات التعلّم الإلكتروني في ضوء بعض المتغيرات»، مجلة جامعة القدس المفتوحة، (١٦)، ١٠١- ١٣٦.

١٥. نديم، عبدالمنعم (٢٠٠٢)، آراء معاصرة: اقتصاد المعرفة، صحيفة الوطن.

http: // www.alwatan.com/ graphics/ 2002/ 11nov/ 10.11/ heads/ et7.htm

١٦. هيلات، بهجت والقضاة، محمد أمين (٢٠٠٨)، «درجة امتلاك مشرفي وزارة التربية في الأردن لمفاهيم الاقتصاد المعرفي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية»، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢٢ (٢)، ٦١٥- ٦٤١.

١٧. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٠)، مدرسة المستقبل، تونس.

١٨. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٤) التعلم التعاوني والتفكير وحل المشكلات والاستقصاء والتعلم المبني على الفعاليات والنشاطات، إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي، عمان، الأردن.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Galbreath, J. (1999). Preparing the 21st Century Worker- The link Between Computer Based Technology and Future Skill Sets, Education of Technology, November- December.*
2. *Hago, S., etal. (2003). Management Information Systems for the Information Age, McGraw Hill/ Bosten.*
3. *Harrison, B. (2001). Missouri Secondary Vocational Education Teacher's Concerns Regarding Internet Adaptation, University of Alabama.*
4. *Michal, Z., & Devora, S. & Efart, L. & Ruth, M. (2004). Diamoind- A New Biology Curriculum that Enables Authentic Inquiry Learning. Journal of biological education, 38 (2), 59- 68.*
5. *Rooney, D., & Ninan, A. (2005). Hand book on the knowledge economy. Cheltenham: Edward Elgar.*
6. *Soraty, Y. (2003) The knowledge economy and higher education in the Arab world. DIRASAT, 32 (1), University of Jordan.*
7. *Wang, Y. & Cohen, A. (2000). Communication and Sharing in Cyberspace University Faculty use of Internet Resources. Interpersonal Journal of Instructional Media, 6 (4), 303- 312.*
8. *Yim- teo (2004). Reforming Curriculum For Knowledge Economy: The case of technical education in Singapore. Education that work. The NCIIA Annual meeting, 18- 20.*
9. *Quinn, J. (2003). Staff Development for the Knowledge Economy. Ontario Institute for Studies in Education, Canada.*

تقويم واقع الأنشطة الطلاّبية التعليمية (الصفية واللاصفية) المصاحبة لمقررات اللغة العربية في كلية التربية/ جامعة الإسراء

د. محمد إبراهيم مصطفى الخطيب*

د. محمد إبراهيم محمد المقصقص**

* أستاذ مشارك/ كلية العلوم التربوية/ جامعة الإسراء/ عمان/ الأردن.

** أستاذ مساعد/ كلية العلوم التربوية/ جامعة الإسراء/ عمان/ الأردن.

ملخص:

هدف هذا البحث إلى تقويم واقع الأنشطة الصفية واللاصفية، المصاحبة للمواد التي تُعد من فروع اللغة العربية في كلية التربية/ جامعة الإسراء، في ضوء آراء الطلبة ودور المدرسين فيها، ولتحقيق ذلك صُممت أداة لقياس آراء الطلبة نحو الأنشطة، وآراء الطلبة نحو دور المدرسين فيها، وقد توافر فيها شروط الصدق والثبات المناسبة، ومن ثمَّ وزعت الأداة على عينة مكونة من (٣٠) طالباً و (٦٣) طالبة في مستوى السنتين الثالثة والرابعة.

كشفت نتائج البحث أن آراء الطلبة نحو الأنشطة، وآرائهم نحو دور المدرسين فيها، كانت بدرجة متوسطة بشكل عام، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس، وأن معدلات الطلبة التحصيلية في المواد موضوع البحث وممارستهم للأنشطة ذات ارتباط إيجابي، وتتناسب تناسباً طردياً، وأوصى الباحثان بعدد من التوصيات في ضوء نتائج البحث.

Abstract:

This research aimed at evaluating the status of the class and non-class activities that are associated to the materials related to the courses of the Arabic language at the Faculty of Education in Isra University, from the students' viewpoint and the lecturers' role in them. An instrument was designed to carry out the study, measure the students' viewpoint towards the activities, and the students' viewpoint in the lecturers' role. The reliability and validity were both accomplished for the instrument. The instrument was distributed on a sample of students consisting of 30 male students and 63 female students in the third and fourth years.

The results of the research revealed that the students' viewpoint towards the activities and the lecturers' role were generally medium. Furthermore, there were no significant statistical differences according to the gender variable. In addition to that, the achievement average for the students in these topics, and also practicing the activities was positively attributed. The researchers had reached a number of recommendations in line with the research results.

مقدمة:

إن الاهتمام بنشاط الطالب ليس جديداً على الفكر التربوي؛ لأن فكرة النشاط وصوره التطبيقية قديمة قدم بدايات التعلم نفسه، إذ يلاحظ أن المدارس القديمة في اسبرطا وأثينا، كانت تهتم بضرورة اشتراك الطلاب في المناظرات، والتمثيليات، والاحتفال بالمناسبات. (زهرة المدائن،٢٠٠٩) .

ونرى فكرة النشاط أكثر وضوحاً وإشراقاً في الفكر التربوي الإسلامي، إذ تناول جانب النشاط الذي يعتمد على التذكر والتطبيق العملي، في القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، فقد تلقى صحابة رسول **الله** – صلى **الله** عليه وسلم– القرآن الكريم وحرصوا على دراسته وتلاوته، وحفظه وتطبيقه آية آية، وسورة تلو الأخرى، وقد وصف أحدهم ذلك فقال: «كنا في عهد رسول **الله** – صلى **الله** عليه وسلم– لا نجاوز السورة من القرآن الكريم، حتى نحفظها ونعمل بها، فتعلمنا العلم والعمل» (ريان وآخرون، ١٩٩٦، ص ١٥٣– ١٥٤)

فالتعلم الناتج عن النشاط، ينمي مهارات معرفية لدى المتعلم، ويربط بين النظرية والتطبيق، وهذا النوع من التعلم يعُده روجرز (Rogers,1969, p106) ذا قيمة أساسية؛ لأنه يسير بذلك إلى نمط التعلم الاستكشافي، الذي يتميز بانهماك الشخص بالحدث التعلمي، وينغمس فيه، ويُحدث تغييراً في السلوك والاتجاهات، وربما في شخصية المتعلم.

ويرى روثكوف (Rothkopf, 1976, p94) أن الذي يتعلمه المتعلم فعلاً، هو ما يكتسبه نتيجة ما يقوم به من نشاط وجهد، ويُطلق على هذا اللون من الجهد والنشاط «**النشاط المولّد للتعلم**».

كما يرى هندام (١٩٧٨، ص ٢٠) أن التعلم يحدث عن طريق الجهد النشط، وليس عن طريق التلقي السلبي، أي أن المتعلم يتعلم عن طريق العمل، وما يخبرُه بنفسه، أفضل مما يتعلمه عن طريق التعليم اللفظي.

فالأنشطة الطلابية الصفية، واللاصفية، لا تقتصر على مرحلة دراسية دون أخرى، بل تتضمن جميع المراحل، (مراحل التعليم العام، ومراحل التعليم الجامعي) ، ويستقصي هذا البحث واقع الأنشطة الصفية واللاصفية المصاحبة لمقررات اللغة العربية في المرحلة الأولى من التعليم الجامعي.

«فالأنشطة الطلابية تمثل جانباً مهماً من المجالات التي تحظى باهتمام كبير في

التعليم الجامعي، وذلك للدور الكبير الذي تؤديه في تكوين شخصية الطالب وتنميتها في مختلف جوانبها:

العقلية، والنفسية، والاجتماعية، إذ إنّ هذه الأنشطة تعمل على كسر الحواجز والعلاقات التقليدية بين المدرس والطلبة في القاعات الدراسية، وذلك نتيجة للمواقف المتنوعة التي يشارك فيها، الطلبة في هذه الأنشطة، التي تعمل بالتالي على تنمية مهاراته، وقدراته، ومقاومة المشكلات التي تواجهه أكاديمياً (العمري، ٢٠٠٩) . وعلى النقيض من ذلك فإن ضعف العناية بالأنشطة الصفية واللاصفية، وإهمالها سيفقد عمليتي التعلم والتعليم مضامينهما التربوية، وسيحول المتعلمين تبعاً لذلك إلى كيانات مستسلمة ومتلقية للمعارف بطريقة سلبية ، فالتعليم عن طريق الأنشطة يعد من أفضل الطرق كونه يرسخ المفاهيم، ويقدم تعليماً مرتبطاً بالعمل (الصبري، ٢٠٠٧) .

وقد بينت كثير من الدراسات العربية والأجنبية فاعلية الأنشطة الطلابية (الصفية واللاصفية) منها: دراسة سالم (٢٠٠٢) إذ توصلت إلى تفوق الطلبة المشتركين في الأنشطة في الإنجاز الأكاديمي.

كما توصلت دراسة (Von Aufschnaiter, 2007) إلى العلاقة المطردة بين الأنشطة الطلابية وتنمية التفكير، وتعلم الطلبة في أثناء المشاركة في الأنشطة العلمية، وبخاصة تلك التي تتم في مختبرات الفيزياء والكيمياء.

وأظهرت دراسة براون (Brown, 2000) أن الأنشطة اللاصفية تساهم في نجاح الطلبة في المدرسة، كما أن الاشتراك في هذه الأنشطة يؤدي إلى زيادة الثقة في نفس الطالب، وتعزز مركزه بين أقرانه، وتحد من التسرب من المدرسة.

كما أشارت دراسة تومن وتولي (Tumen and Tolley, 2007) إلى أن الأنشطة اللاصفية لها آثار إيجابية على تحصيل الطلبة الدراسي.

هذا وإن ممارسة الأنشطة اللاصفية لها انعكاساتها الإيجابية على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطلبة العاديين، وغير العاديين، وبالنسبة للطلبة العاديين أشارت دراسة سبونسكي (Sobansky, 2001) أن الأنشطة اللاصفية تساعد على خفض الاكتئاب لدى الطلبة، كما أنها تزيد من مستوى التحصيل الدراسي، وذلك نتيجة لدراسته على عينة قوامها (١٠٧) أفراد في المرحلة الثانوية في أمريكا.

كما أجرى فوجيتا (Fujita, 2005) دراسة مسحية، الغرض منها تحديد ما إذا كانت الأنشطة اللاصفية لها تأثير على أداء الطلبة الأكاديمي، فاستخدم خمسة أسئلة للإجابة

عنها حسب نظام لكيرت (Likert) وكشفت البيانات أن الأنشطة اللاصفية تؤثر على الأداء الأكاديمي، وأن التأثير يعتمد على الأنشطة المحددة التي يشارك فيها الطالب.

ومن الباحثين من استخدم الطريقة التتبعية في رصد أنواع الأنشطة اللاصفية التي يمارسها الطالب، من رياض الأطفال إلى نهاية المرحلة الابتدائية، منها دراسة ديماس (Dumais, 2005) التي استغرقت فترة زمنية طويلة من مرحلة الطفولة المبكرة، إلى نهاية المرحلة الابتدائية في رصد نوعية الأنشطة اللاصفية التي يشترك فيها الطالب، ثم البحث عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في أنماط المشاركة، حسب الجنس، والعرق ، والطبقة. وقد وجد أن أهم الأنشطة اللاصفية التي يشترك فيها الطالب الرقص، والأنشطة الرياضية، وأبرزها الأنشطة التي تؤثر على تحصيلهم في القراءة بصورة ايجابية.

وتعد الأنشطة المدرسية (الصفية واللاصفية) بمثابة الأساس الذي يبنى عليه تحصيل الطالب الدراسي، فالطالب الذي يواجهه المدرس بأنشطة صفية ولاصفية، ويقوم بها، فإنه يعد من زمرة الطلبة الذين يفكرون، مبتعداً عن زمرة الطلبة الذين يحفظون دون فهم للمقرر وتوظيفه في المواقف الحياتية، وفي هذا المجال أجرى جيمس (James, 2008) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الأنشطة اللاصفية على المعدلات التراكمية، للطلبة الذين يشتركون في الأنشطة اللاصفية، والطلبة الذين لم يشتركوا فيها، وذلك باستخدام اختبار (t. test) وقد جمع المعلومات اللازمة لعينة دراسته من سجلات مدرسة ثانوية في ولاية أيوا، وخلصت الدراسة إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المعدلات التراكمية، للذين اشتركوا في الأنشطة اللاصفية، والذين لم يشتركوا لصالح المجموعة التي اشتركت في الأنشطة.

وتسعى كثير من الدراسات إلى تطوير الطالب بالأنشطة اللاصفية، لأن الطالب هو الشخص الوحيد الذي يستطيع بناء عقله، في أثناء مواجهته بأنشطة مخطط لها متعددة ومثيرة، إذ تجعل الطالب إيجابياً ، أو يعمل شيئاً منها بعد تعلمه لها، ومن هذه الدراسات، دراسة عامة أجراها مجموعة من الباحثين في الجامعات الأمريكية (study in the u.s.a universities in 2010) تهدف إلى تطوير الطالب في الجامعات، باستخدام الأنشطة اللاصفية، لأنها الأداة الرئيسة في عملية التطوير، وتؤدي دوراً أساسياً في هذه التجربة الجماعية؛ لتحسين مهارات الطلبة وزيادة ثقتهم بأنفسهم.

وأشارت نتائج الدراسة التي أجراها كل من براوس وودز (Brighouse and Woods, 2000) إلى تميز الطلبة المشاركين في الأنشطة المدرسية بالقدرة على تحقيق النجاح والإنجاز الأكاديمي، بالإضافة إلى ايجابيتهم مع زملائهم وأساتذتهم، وتمتعهم بروح القيادة والتفاعل الاجتماعي السوي والمثابرة والجدية، كما أنهم يميلون إلى الإبداع والمشاركة الفعالة، ولديهم الاستعداد لخوض تجارب جديدة بثقة.

وفي المجال نفسه أشار منتدى الدارسات العليا والبحوث (٢٠٠٩) في دراسة «واقع الأنشطة التربوية» إلى أن معظم الطلبة الممارسين للأنشطة في عينة الدراسة كانوا من المتفوقين ممن يحصلون على درجات عالية في تحصيلهم الدراسي، وبالتالي يشير هذا إلى أن المشاركة في الأنشطة لا تضعف التحصيل، إنما يكون أثرها إيجابياً في التحصيل.

وتشير دراسة العمري (٢٠٠٩) إلى الواقع الفعلي للأنشطة الطلابية (الصفية واللاصفية) في البيئة الجامعية موضوع الدراسة، إذ كشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج منها:

نسبة الطالبات غير المشاركات في الأنشطة الطلابية عالية جداً (٨٥٪).

إن أبرز معوقات إقامة الأنشطة من وجهة نظر الطالبات هي: ضعف عوامل الجذب في الأنشطة، وروتينية الأنشطة، وعدم وجود محفزات لتشجيع الطالبات بالاشتراك في الأنشطة، ولا تختلف نتائج هذه الدراسة كثيراً، عن التقرير السنوي لمركز الأنشطة الطلابية في جامعة رايدر (392002 - p36.)، إذ تضمن معوقات الأنشطة وهي: افتقار الأنشطة لعاملي التشويق والمتعة، وضعف عوامل الجذب في الأنشطة، وكذلك عدم ارتباط الأنشطة الصفية بالتحصيل الدراسي، كما لا توجد محفزات لتشجيع الطلبة على الاشتراك في الأنشطة.

إن ما تشير إليه الدراستان السابقتان من نتائج، يدل على أن النشاط بوصفه الحالي عمل خارج على المنهج، وهو إضافي بالنسبة إليه، وقد أدى عدم ارتباطه بالمنهج المنظم، أن أصبح عملاً ثانوياً يجوز لبعض الطلبة الاشتراك فيه، ولبعضهم الآخر ألا يشتركوا فيه، والمدرسون الذين يقومون بهذا النشاط، باعتباره عملاً إضافياً، يشعرون بثقل وطأته عليهم، لذلك نراهم يؤدونه كارهين. «والنشاط في التربية الحديثة امتداد لعمل المدرس في الصف، وهو بهذا يعد جزءاً من المادة الدراسية المقررة في المنهج منبثقاً منها» (الجمبلاطي،١٩٧٨، ص ٣٨٩).

فالملاحظ على الدراسات السابقة التي وردت في هذا البحث ما يأتي:

فعالية الأنشطة من حيث تفوق الطلبة المشتركين في الأنشطة في الإنجاز الأكاديمي، والتحصيل الدراسي. (سالم،٢٠٠٢) و (Brown, 2007) و (Tumen, 2007) و (Soba-sky, 2004) و (Fujita, 2005) و (Dumais, 2005) و (James, 2008) و (, Brighouse woods,2000) و (ومنتدى الدارسات العليا والبحوث، ٢٠٠٩)، كما أن الاشتراك في الانشطة يؤدي إلى زيادة الثقة في الطالب نفسه، وخفض الاكتئاب (Brown, 2007) و (Sobansky, 2004) و (الدراسة العامة في الجامعات الأمريكية، ٢٠١٠)، كما أشارت بعض الدراسات إلى الواقع الفعلي للأنشطة، وقد غلب عليها الجانب السلبي (العمري، ٢٠٠٩) و (التقرير السنوي لمركز الأنشطة في جامعة رايدر ، ٢٠٠٢)، كما يلاحظ أن بعض هذه الدراسات

تناولت دراسة الأنشطة المصاحبة للمقررات الدراسية منها: دراسة سالم (٢٠٠٢) ودراسة (Sobansky, 2004) ودراسة (Jomes, 2008) . كما ركزت بعض الدراسات على الأنشطة العامة، منها: دراسة (Brown, 2000) و ودراسة (Dumais, 2005) و (الدراسة العامة في الجامعات الأمريكية، ٢٠١٠) ودراسة (العمري، ٢٠٠٩) و التقرير السنوي لمركز الأنشطة الطلابية في جامعة رايدر (.392002 - p36) .

فالمادة المقررة في المنهج الدراسي، ليست مجرد مستودع للمعرفة، ولكنها أداة من أدوات التعلم الذاتي؛ لما تحويه من مفاهيم وآراء وأفكار تثير قضايا للتفكير، تدفع المتعلم القيام بأنشطة بنائية؛ لتثبيت المفاهيم والأفكار الأساسية للمادة، فتتحقق الأهداف التربوية للمادة المقررة في المنهج الدراسي في مجالين أساسيين هما:

مجال التدريس ويشمل المنهج، والكتب، والوسائل الموضحة.

٢. مجالات الأنشطة، وهي المواقف الطبيعية، والفرص العملية، التي تُعالج فيها المادة المقررة، وإذا كان المجال الأول يتجه إلى النظريات والقواعد، فإن المجال الثاني محوره التطبيق، وترجمة هذه النظريات إلى إنتاج مادي، وإذا كان المجال الأول فصولاً دراسية، وأنظمة معينة، محددة الزمان والمكان، فإن المجال الثاني تسوده الحرية، والانطلاق، والتخفف من هذه القيود الزمانية والمكانية (إبراهيم، ١٩٧٨ ص ٣٨٤) .

ولا تقتصر الأنشطة اللغوية اللاصفية المصاحبة للمناهج على المطالعة الذاتية (التي تعد من أهم الأنشطة في المجال اللغوي) ؛ لإثراء المقررات الدراسية، بل تتعدى ذلك إلى الأنشطة المصاحبة الأخرى، ومن أهمها: الرحلات، والتمثيليات، واللقاءات، والمحاضرات، والندوات، فأما الرحلات فيمكن أن تكون نشاطاً تعليمياً مساعداً لفروع اللغة العربية، التي يدرسها الطالب في الجامعة، فيقوم مدرسو اللغة العربية بتنظيم رحلة إلى موقع أثري، وساعتئذٍ يستخدم مدرس مادة فن الكتابة والتعبير زيارة هذا الموقع عاملاً مثيراً لدى الطلبة، في أن يكتب الراغب منهم حول هذا الموقع ما يجول في فكره، في قالب قصصي، أو شعري، أو مقالي، فيأتي دور المدرس في تصويب لغة الطلبة، كما يرشدهم إلى الأسلوب الأفضل في التعبير عن أفكارهم.

وقد يكتب الطلبة بناءً على رغباتهم، وبتوجيه من مدرس مادة المسرح والدراما مسرحية شعرية، أو نثرية، تمثل واقعة أو حادثة تاريخية، ثم يقوم الطلبة بتمثيل هذه المسرحية بلغة عربية سليمة، تحت إشراف المدرس، لأن العمل التمثيلي باللغة العربية الفصيحة يعد من أنجع الوسائل في تعليم اللغة العربية، وذلك بسبب كونه ممارسة وتطبيقاً عملياً للغة.

وأما اللقاءات فيحسن أن تتم مع أديب مشهور، أو كاتب لامع، والاستماع إلى شيء من فنه وأدبه أو كتابته، ثم يكتب الطلبة تقارير حول ما أفادوه من لقائهم مع ذلك الأديب، والانطباعات التي انتبهوا إليها حول أدبه وفنه.

أما المحاضرات، فإنها تتم بدعوة أحد العلماء؛ لإلقاء محاضرة حول موضوع معين له علاقة بمقرر من مقررات اللغة العربية، وذلك لإثراء الموضوع بمعلومات إضافية، تدفع الطالب للبحث عنها في المراجع المختصة، كما يقوم الطلبة أيضا بتوجيه أسئلة بصورة منتظمة، ويناقشون بطريقة تكشف عن أدب جم، واحترام عميق للعلم والعلماء، ويكون ذلك بتوجيه وإرشاد مباشرين من المدرس المختص، ثم يقوم الطلبة بكتابة تقارير حول موضوع المحاضرة، ويقوم المدرس بتصويب هذه الموضوعات، وقد يختار أحسنها لكتابته في مجلة الكلية.

وأما الندوات فأحسنها تلك التي يشترك فيها الطلبة اشتراكا مباشراً، بالإضافة إلى اشتراكهم في تنظيمها والإعداد لها، ويساعدهم المعلم بتجهيز الوسائل الضرورية التي قد يستعان بها ، كالصور، واللوحات، والرسومات والبيانات، والخرائط وغير ذلك (ستيتيه، ١٩٩٠ ص ١٧٢- ١٧٣) ، ويتفق كثير من الخبراء في مجال المناهج على أن الأنشطة المصاحبة تمثل الدعامة الأساسية بالنسبة للمناهج، وبالتالي فإنها لا تقف دون هذه الدعامة، وعندما تنفذ تكون أداة لاستنباط الجانب المعرفي، ويتم ذلك عن طريق استخدام المتعلم لمعظم حواسه، وبذلك ترسخُ في ذاكرته ويفهمها، ويعد هذا مصدقاً للمقولة (ما أسمعه أنساه وما أراه أتذكره وما أعمله أفهمه) ، وعلى ذلك فالطلبة الذين يشاركون في الأنشطة الصفية واللاصفية يكونون في الغالب أكثر إيجابية وتفوقاً من غيرهم، ويتمتعون بقدر كبير من الثبات الانفعالي، وبقدر كبير من الثقة في النفس (الصبري، ٢٠٠٧) .

ومن الأهمية بمكان، ضرورة التعرف إلى واقع ركن من أركان المناهج الدراسية، ألا وهو الأنشطة الصفية واللاصفية المصاحبة للمقررات الدراسية، فقد جاء هذا البحث؛ لتقويم واقع الأنشطة الطلابية الصفية واللاصفية، المصاحبة للمقررات المتعلقة باللغة العربية، في كلية العلوم التربوية/ جامعة الإسراء، في ضوء آراء الطلبة، وأثر ذلك على تحصيلهم الدراسي.

مشكلة البحث:

لقد أشارت نتائج العديد من الدراسات والبحوث إلى فاعلية الأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية على التحصيل الدراسي للطلبة، وتفوّق المشاركين في الأنشطة على

غير المشاركين في المعدلات التراكمية، ومن هذه الدراسات: دراسة براون (Brown, 2000) ودراسة براوس (Brighouse, 2000) ودراسة (سالم،٢٠٠٢) ودراسة سبونسكي (Soba-sky, 2004) ودراسة فيجتا (Fujita, 2005) ودراسة تومن (Tumen, 2007) ودراسة جومس (Jomes, 2008) ودراسة منتدى الدراسات العليا والبحوث (٢٠٠٩) .

وقد لاحظ الباحثان في أثناء تدقيق كشوف النتائج الفصلية بعامة، وكشوف المواد التي لها علاقة باللغة العربية بخاصة، المقررة في كلية التربية/ جامعة الإسراء، تدني مستوى الطلبة التحصيلي فيها، وهذه النتائج في هذا المستوى لها دلالات، إما أن غالبية الطلبة يعتمدون في دراساتهم على الحفظ والاستظهار، وهذه الطريقة تؤدي بصاحبها إلى النسيان، وعدم توظيف ما تعلمه في مواقف حياتية تعينه عند السؤال، وهم في هذه الحالة لا يمارسون الأنشطة اللاصفية التي تثري المقررات الدراسية، لأن الأنشطة ركن من أركان المناهج الأساسية، تتضمن التذكر والتطبيق، تذكر المفاهيم والحقائق، والأفكار والمبادئ، ثم تطبيقها في مواقف حياتية، مما ينعكس أثره على التحصيل الدراسي، وإما أن المدرسين لا يولون اهتماماً جاداً بالأنشطة الصفية واللاصفية، وحث الطلبة وتشجيعهم بالاطلاع على مصادر المعرفة المتعددة، فينعكس ذلك على تحصيلهم الدراسي، لذا جاء هذا البحث يستقصي الدلالات المذكورة بتقويم واقع الأنشطة التعليمية الطلابية المصاحبة للمقررات المتعلقة باللغة العربية، التي يدرسها الطلبة في كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء، في ضوء آرائهم، وأثر ذلك على تحصيلهم الدراسي.

ويحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع الأنشطة الطلاّبية التعلمية الصفية واللاصفية المصاحبة لمقررات اللغة العربية على ضوء آراء الطلبة؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- هل يوجد فرقٌ ذو دلالة إحصائية بين مستويات الطلبة في ممارستهم للأنشطة الصفية واللاصفية يعود لمتغير الجنس؟
- هل توجد علاقة ارتباطية، ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلبة نحو الأنشطة الصفية واللاصفية ، ومعدلاتهم التراكمية؟
- هل يوجد فرقٌ ذو دلالة إحصائية بين آراء الطلبة حول الدور الذي يقوم به مدرسو المواد التي تعد من فروع اللغة العربية، نحو الأنشطة بنوعيها يعود لمتغير الجنس؟

مصطلحات البحث:

◄ **التقويم**: «عملية تشخيصية وعلاجية ووقائية، بمعنى أنه يهتم بتحديد نواحي القوة ونقاط الضعف في الشيء أو الموضوع أو الشخص المقوم، وذلك بالاستعانة بالأدوات والقياسات المتعددة، التي تقدم لنا البيانات والأدلة الكافية عما نريد تقويمه، على أن يتم بعد ذلك تقديم العلاج المناسب من أجل التغلب على نواحي الضعف أو أوجه القصور بعد تحديد أسبابها، ثم تدعيم أوجه القوة بالتمسك بمسبباتها» (سعادة، ٢٠٠٣، ص ٤٥٠) والتقويم في هذا البحث ، يعني الحكم على واقع الأنشطة الصفية واللاصفية المصاحبة لمقررات اللغة العربية في كلية العلوم التربوية من جامعة الإسراء .

◄ **الأنشطة الطلابية**: «ذلك البرنامج الذي تنظمه المدرسة أو الكلية متكاملاً مع البرنامج التعليمي، الذي يقبل عليه الطلبة برغبتهم بحيث يحقق أهدافاً تربوية معينة داخل الصف أو خارجه، وفي أثناء اليوم الدراسي أو بعد انتهاء الدراسة، على أن يؤدي ذلك إلى نمو في خبرة الطالب وتنمية هواياته وقدراته في الاتجاهات التربوية والاجتماعية المرغوبة» ، فالأنشطة الطلاّبية في هذا البحث ، هي الأنشطة المصاحبة لمقررات اللغة العربية التي تدرس في كلية التربية/ جامعة الإسراء ، لإثراء البرنامج التعليمي للمواد المذكورة ، ويؤدي في النهاية إلى الكشف عن قدرات الطلبة المتعددة .

◄ **الأنشطة المصاحبة**: مجموعة من الممارسات التي يقوم بها طلبة كلية التربية في جامعة الإسراء ، بتوجيه مدرس المقرر الدراسي، وهذه الممارسات مرتبطة بالمادة الدراسية المقررة، ومكملة لها، يمارسها الطالب برغبة وتلقائية؛ لتحقيق نتاجات تعليمية وتربوية، وتتم داخل القاعة الدراسية أو خارجها.

◄ **مقررات اللغة العربية**: مجموعة من المواد الدراسية التي لها علاقة باللغة العربية، وتعد في هذا البحث من المتطلبات التي يدرسها الطالب في كلية العلوم التربوية/ جامعة الإسراء، استكمالا للمواد المقررة على الطالب، التي تجيز له بعد نجاحه فيها الحصول على درجة البكالوريوس ، تخصص معلم صف، والمواد هي: مناهج اللغة العربية وأساليبها، وفن الكتابة والتعبير، وتدريبات لغوية في النحو والصرف، وأدب الأطفال، ونصوص أدبية، وتعليم القراءة والكتابة للأطفال.

◄ **الطلبة**: يقصد بهم الذكور والإناث المسجلين في كلية العلوم التربوية/ جامعة الإسراء للعام الدراسي ٢٠١٠/ ٢٠١١ بمستوى السنتين الثالثة والرابعة تخصص معلم صف، الذين يتم إعدادهم لمهنة التدريس في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية، بعد التخرج.

◄ **التحصيل الدراسي**: هو ناتج ما يتعلمه الطلبة بعد إجراء عملية التعلم، وفي هذا البحث يشير المصطلح إلى ناتج ما يتعلمه الطلبة ذكوراً وإناثاً في كلية التربية/ جامعة الإسراء، في المقررات المتعلقة باللغة العربية.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

♦ التعرف إلى واقع الأنشطة الصفية واللاصفية المصاحبة للمقررات التي تُعد من فروع اللغة العربية التي يدرسها طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء، وذلك في ضوء آراء الطلبة .

♦ التعرف إلى أثر الأنشطة الصفية واللاصفية على التحصيل الدراسي للطلبة .

♦ التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين معدل علامات الطلبة في المقررات المذكورة، وبين واقع الأنشطة التي يمارسونها.

♦ التعرف إلى مستوى الطلبة في المقررات المذكورة ، وواقع الأنشطة التي يمارسونها يعود إلى متغير الجنس .

♦ التعرف إلى آراء الطلبة حول الدور الذي يقوم به مدرسو المواد المذكورة نحو الأنشطة يعود إلى متغير الجنس .

♦ التعرف إلى العلاقة بين آراء الطلبة حول الدور الذي يقوم به مدرسو المواد المذكورة نحو الأنشطة ، وبين معدلاتهم التراكمية .

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث من أهمية الأنشطة المصاحبة للمقررات الدراسية التي تعمل على إثراء المادة التعليمية، وتنمي التفكير لدى المتعلم، وترسخ المفاهيم في ذهنه، وتقدم تعليماً مرتبطاً بالعمل.

كما تتضح أهمية البحث بناءً على النتائج التي يتوصل إليها، مما يساعد على تعزيز الجوانب الايجابية، وإبداء الرأي للارتقاء بمستوى الأنشطة الأخرى، التي يجب أن يقوم بها المتعلم؛ لتحقيق التطبيق الوظيفي للحقائق والمعلومات والمهارات التي يكتسبها المتعلم، وذلك لإثراء المقرر الدراسي.

إفادة مدرسي المقررات المتعلقة باللغة العربية بخاصة، ومدرسي المقررات الأخرى بعامة من نتائج البحث وتوصياته.

تحديد الفوائد التي تحققها ممارسة الأنشطة المصاحبة للمقررات الدراسية .

حدود البحث:

يقتصر البحث على:

♦ عينة اختيرت قصدياً من طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء الأردنية، في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٠/ ٢٠١١، الذين هم في مستوى السنتين الثالثة والرابعة.

♦ الأنشطة الصفية واللاصفية المصاحبة للمواد التي لها علاقة باللغة العربية (نصوص أدبية، وأدب الأطفال، وفن الكتابة والتعبير، وتعليم القراءة والكتابة للأطفال، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وتدريبات لغوية في النحو الصرف) .

♦ المعدلات التراكمية التي حصل عليها الطلبة في المواد المذكورة؛ لمعرفة العلاقة بين المعدلات ومستوى ممارسة الطلبة للأنشطة المصاحبة للمقررات المذكورة.

الطريقة والإجراءات:

منهج البحث:

نهج هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته طبيعة هذا البحث .

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء وقد بلغ عدد الطلبة (٤٦٥) طالباً وطالبة، وذلك بالرجوع إلى سجلات مسجل كلية العلوم التربوية في الجامعة.

عينة البحث:

اختيرت عينة البحث بطريقة قصدية، إذ تكونت من (٣٠) طالباً و (٦٣) طالبة من كلية العلوم التربوية في مستوى السنتين الثالثة والرابعة من درجة البكالوريوس في التربية، وقد بلغت (٢٠٪) من مجتمع البحث.

أداة البحث:

تكونت أداة البحث من استبانة مكونة من مجالين: المجال الأول يشتمل على (٢٣) فقرة حول آراء الطلبة نحو الأنشطة بنوعيها، والمجال الثاني يشتمل على (١٥) فقرة حول آراء الطلبة نحو دور المدرسين في الأنشطة الصفية واللاصفية، وقد أعد الباحثان هذه الأداة

اعتماداً على الأدب التربوي والدراسات والأبحاث السابقة، وخبرتهما، وأعطي لكل فقرة وزن مكون من مستويات ثلاثة؛ لتقدير درجات إجابات أفراد عينة البحث؛ لتقويم واقع الأنشطة بنوعيها، (الصفية واللاصفية) .

والمستويات كانت على النحو الآتي: درجة عالية، ودرجة متوسطة، ودرجة ضعيفة، وتُمثل على الترتيب بالدرجات الآتية: (٢،١،٠) ، ملحق (١)

صدق أداة البحث (الاستبانة) :

للتأكد من صدق أداة البحث، عرضها الباحثان على خمسة من أساتذة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء؛ لإبداء الرأي حول صياغة عبارات الاستبانة، ومدى انتماء العبارة للأنشطة الصفية أو اللاصفية، وبناءً على ملاحظات الأساتذة المحكمين، عُدِّلت صياغة الفقرات ذات الأرقام الآتية: (٥) و (٩) و (١٢) و (١٥) و (١٧) و (٣٠) و (٣٧) و (٣٨) ، ثم عُرضت الاستبانة بعد تعديلها على المحكمين مرة أخرى، فأقروها، وعُدَّ هذا الإجراء مؤشراً جيداً لصدق هذه الأداة.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات مجالي الأداة، حسب الباحثان معامل الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة كرونباخ – ألفا، وقد كانت قيمة معامل الثبات باستخدام هذه الطريقة (٠،٨١٩) للمجال الأول من الأداة (آراء الطلبة نحو الأنشطة الصفية واللاصفية) و (٠،٧٤٤) للمجال الثاني من الأداة (الدور الذي يقوم به المدرسون نحو الانشطة بنوعيها – في ضوء آراء الطلبة) ، وهذه النسب مقبولة لإجراء هذا البحث.

تحديد مستوى المتوسطات الحسابية لفقرات أداة البحث:

في ضوء التصنيف المعمول به في بعض الجامعات الأردنية ، منها جامعة الإسراء لمستوى علامات المواد الدراسية التي يدرسها الطلبة في الجامعة ، وهي على النحو الآتي: من علامة (٨٥) فأكثر تقدير ممتاز ، ومن (٧٦) إلى أقل من (٨٥) تقدير جيد جداً ، ومن (٦٨) إلى أقل من (٧٦) تقدير جيد ، ومن (٥٠) إلى أقل من (٦٨) تقدير مقبول (متوسط) ، وأقل من علامة (٥٠) تقدير ضعيف . وعليه صُنِّفت المتوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات أداة البحث ، في ضوء التصنيف السابق ، استناداً إلى الوزن النسبي للمتوسط الحسابي للفقرة .

أساليب المعالجة الإحصائية:

اُستخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

- ♦ المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، للإجابة عن السؤال الرئيس من أسئلة البحث.
- ♦ المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار (ت) t,test للإجابة عن السؤال الأول والثالث من أسئلة البحث.
- ♦ معامل الارتباط، للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.

نتائج البحث:

يهدف هذا البحث إلى تقويم واقع الأنشطة التعليمية الطلابية في كلية العلوم التربوية، من جامعة الإسراء الأردنية، واستقصاء هذا الواقع من دور الطلبة ودور المدرسين في الأنشطة الصفية واللاصفية، بناءً على آراء الطلبة في هذا المجال.

◄ نتائج السؤال الأول: الذي نصه «**ما واقع الأنشطة الطلاّبية التعلمية الصفية واللاصفية المصاحبة لمقررات اللغة العربية المذكورة ، على ضوء آراء الطلبة**»؟

تمت الإجابة عن السؤال الرئيس في مجالين: المجال الأول ، بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لفقرات المجال الأول من أداة البحث، والجدول (١) يبين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول المتعلقة بآراء الطلبة نحو الأنشطة الصفية واللاصفية.

الجدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بآراء الطلبة نحو الأنشطة بنوعيها مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة
٩	مستوى الأنشطة المصاحبة لمقررات اللغة العربية تثير الدافعية ، والتنافس بين الزملاء .	١،٦٨٨	١،٢٢٥	٠،٨٤	١
٢	مواد اللغة العربية المقررة في الكلية حافلة بالأنشطة اللاصفية الواقعية التي تشجع المشاركة فيها	١،٦٠٢	٠،٥٩٢	٠،٨٠	٢

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة
٢٢	الأنشطة بنوعيها (الصفية واللاصفية) في مقررات اللغة العربية، تثير التفكير والكشف عن القدرات	١،٥٥٩	٠،٦١٦	٠،٧٨	٣
١٠	تتضمن الأنشطة بنوعيها خبرات جديدة تثري مواد اللغة العربية المقررة .	١،٥٥٩	٠،٥٩٨	٠،٧٨	٣
٢٣	الأنشطة بنوعيها في مقررات اللغة العربية تقلل من صعوبات المادة النظرية .	١،٥٢٦	٠،٦٣٥	٠،٧٦	٥
٣	ممارسة الأنشطة بنوعيها في مقررات اللغة العربية تزيد التحصيل الدراسي .	١،٥٠٥	٠،٦٥٣	٠،٧٥	٦
١	الأنشطة الصفية المصاحبة لمقررات اللغة العربية من عوامل الجذب للمشاركة فيها .	١،٤٨٣	٠،٧١٧	٠،٧٤	٧
١٩	الأنشطة بنوعيها في مقررات اللغة العربية تقلل من الانعزال والقلق .	١،٤٤٠	٠،٦٥٠	٠،٧٢	٨
٢٠	تثير الأنشطة بنوعيها في مقررات اللغة العربية الدافعية للتعلم الذاتي .	١،٤١٠	٠،٦٩٦	٠،٧١	٩
٤	يشجع أعضاء هيئة التدريس الطلبة على المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية .	١،٣٩٧	٠،٦٧٨	٠،٧٠	١٠
١٢	تتضمن مقررات اللغة العربية أنشطة تساعد على تنمية القدرة على الملاحظة والمقارنة والدقة .	١،٣٩٧	٠،٧٠٩	٠،٧٠	١٠
٢١	تقدم الأنشطة بنوعيها المصاحبة للمقررات حلولاً لمشكلات حياتية وردت في مقررات اللغة العربية	١،٣٨٧	٠،٦٩٢	٠،٦٩	١٢
٦	الأنشطة بنوعيها في المواد المذكورة تثري التعاون بين الطلبة .	١،٣٧٦	١،٠٩٣	٠،٦٩	١٢
١٤	الأنشطة بنوعيها تنمي القيم والسلوكيات الايجابية المرتبطة بالحياة .	١،٣٦٥	٠،٧١٩	٠،٦٨	١٤
١٥	مستوى اقتناعي بأن الأنشطة اللاصفية لا تؤدي إلى مضيعة الوقت .	١،٣٠١	٠،٥٨٥	٠،٦٥	١٥
١٣	توجد محفزات معنوية لي، وتقدير لممارسة الأنشطة .	١،٢٦٨	٠،٦٦٢	٠،٦٣	١٦
١٨	الأنشطة بنوعيها تنمي الحاجات الاجتماعية والفكرية .	١،١٩٣	٠،٦٧٩	٠،٦٠	١٧
١١	تساعد الأنشطة الطلبة في إعداد التقارير والوسائل المتعلقة بمقررات اللغة العربية .	١،١٥٠	٠،٧٥١	٠،٥٨	١٨
١٦	فروع اللغة العربية تشجع على ممارسة الأنشطة اللاصفية .	١،١٢٩	٠،٧٢٦	٠،٥٦	١٩
٧	تساعد تكنولوجيا التعليم الطلبة على ممارسة الأنشطة بنوعيها .	١،١٢٩	٠،٦٩٥	٠،٥٦	١٩
٨	تساعد الشبكة العنكبوتية الطلبة على تحقيق النتاجات للأنشطة المصاحبة لمواد اللغة العربية .	١،٠٤٣	٠،٦٩٠	٠،٥٢	٢١
١٧	الوقت المتاح لممارسة الأنشطة بنوعيها، غير كاف.	١،٠٤٣	٠،٧٣٦	٠،٥٢	٢١
٥	الخامات اللازمة للأنشطة بنوعيها متوفرة في مصادر التعلم .	٠،٦٨٤	٠،٧٣٥	٠،٣٤	٢٣

يتضح من الجدول (١) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الأول الذي يتعلق بآراء الطلبة نحو الأنشطة بنوعيها (الصفية واللاصفية) تراوحت بين (٠،٦٨٤– ١،٦٨٨) ، وبوزن نسبي يتراوح بين (٠،٣٤ – ٠،٨٤) وبانحراف معياري تراوح بين (٠،٥٨٥– ١،٢٢٥) . ويلاحظ على فقرات الجدول (١) أن (٥) فقرات وقعت ضمن مستوى درجة جيد جداً (على ضوء تصنيف بعض الجامعات الأردنية السابق ذكره) وهي الفقرات ذات الأرقام (٩ ، ٢ ، ٢٢ ، ١٠ ، ٢٣) إذ كانت أوساطها الحسابية على التوالي (١،٦٨٨ – ١،٦٠٢ – ١،٥٥٩ – ١،٥٥٩ – ١،٥٢٦) وبوزن نسبي على التوالي (٠،٨٤ – ٠،٨٠ – ٠،٧٨ – ٠،٧٨ – ٠،٧٦) وكذلك (٩) فقرات وقعت ضمن مستوى جيد ، وهي الفقرات ذات الأرقام (٣ ، ١، ١٩ ، ٢٠ ، ٤ ، ١٢ ، ٢١ ، ٦ ، ١٤) إذ كانت أوساطها على التوالي (١،٥٠٥ – ١،٤٨٣ – ١،٤٤٠ – ١،٤١٠– ١،٣٩٧ – ١،٣٩٧ – ١،٣٨٧ – ١،٣٧٦ – ١،٣٦٥) وبوزن نسبي على التوالي (٠،٧٥ – ٠،٧٤ – ٠،٧٢ – ٠،٧١ – ٠،٧٠ – ٠،٧٠ – ٠،٦٩ – ٠،٦٩ – ٠،٦٨) وكذلك (٨) فقرات وقعت ضمن مستوى متوسط (مقبول) وهي الفقرات ذات الأرقام (١٥، ١٣، ١٨، ١١، ١٦، ٧، ٨، ١٧) إذ كانت أوساطها الحسابية على التوالي (١،٣٠١ – ١،٢٦٨ – ١،١٩٣ – ١،١٥٠ – ١،١٢٩ – ١،١٢٩ – ١،٠٤٣ – ١،٠٤٣) وبوزن نسبي على التوالي (٠،٦٥ – ٠،٦٣ – ٠،٦٠ – ٠،٥٨ – ٠،٥٦ – ٠،٥٦ – ٠،٥٢ – ٠،٥٢) وكذلك فقرة واحدة وقعت ضمن مستوى ضعيف إذ كان وسطها الحسابي (٠،٦٨٤) وبوزن نسبي (٠،٣٤) .

ثم أجيب عن السؤال الرئيس في مجاله الثاني، بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني من أداة البحث والجدول (٢) يبين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لفقرات المجال الثاني المتعلقة بالدور الذي يقوم به مدرسو المواد التي لها علاقة باللغة العربية، نحو الأنشطة بنوعيها، في ضوء آراء الطلبة.

الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات التي لها علاقة بدور المدرسين الذين يدرسون المواد التي تُعد من فروع اللغة العربية، نحو الأنشطة الصفية واللاصفية، على ضوء آراء الطلبة، مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة
٥	ينوع الأنشطة بحيث تغطي المستويات المعرفية المختلفة	١،٣٤٤	٠،٥٩٨٨	٠،٦٧	١
١١	يستغل الأحداث الجارية في الأنشطة الصفية واللاصفية لتحقيق الترابط بين خبرات المتعلم	١،٣٤٤	٠،٥٩٨٨	٠،٦٧	١
٣	ينوع الأنشطة لإثراء أساليب التعلم	١،٣٢٢	٠،٦١٠٧	٠،٦٦	٣
١٠	يقدم أنشطة مبتكرة وجذابة	١،٣٠٤	١،٣١٥٤	٠،٦٥	٤

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة
١٢	يستخدم الأنشطة التنموية التي تترجم النواتج التعليمية إلى مواقف تعليمية تحقق للمتعلم نمواً في مختلف المهارات الأساسية	١،٢٦٨	٠،٥٧٣٦	٠،٦٣	٥
١	يصمم الأنشطة بحيث يحقق كل نشاط نتاجا تعليمياً	١،٢٦٨	٠،٦٦١٦	٠،٦٣	٥
٦	يميل إلى جعل الأنشطة اللاصفية اختيارية؛ تقديراً لإمكانيات المتعلمين واستعداداتهم	١،٢٦٨	٠،٦٩٣٧	٠،٦٣	٥
٤	يُعد ما يلزم من معينات تربوية لتسهيل تنفيذ الأنشطة	١،٢٥٨	٠،٧٠٥٦	٠،٦٣	٥
٩	يهيئ الأنشطة اللاصفية في مواقف تعليمية شبيهة بمواقف الحياة	١،٢٤٧	٠،٦٣٦٨	٠،٦٢	٩
٨	يحث الطلبة على التعامل مع مصادر المعرفة المتعددة في الأنشطة اللاصفية	١،٢٣٦	٠،٦٨٢	٠،٦١	١٠
٢	ينوع الأنشطة لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين	١،٢٢٥	٠،٧٠٩	٠،٦١	١٠
١٣	يهتم بالأنواع الرئيسية للأنشطة الصفية	١،٢٠٤	٠،٧٠٠٢	٠،٦٠	١٢
٧	يصمم النتاجات التعليمية للمادة الدراسية لتكون منطلقاً للأنشطة بنوعيها	١،٠٧٥	١،٢٠٨٩	٠،٥٤	١٣
١٤	يتقيد بالوقت المخصص للنشاط الاستهلالي في محاضرته	١،٠٦٤	٠،٦٧٢٥	٠،٥٣	١٤
١٥	يخصص وقتاً ملائماً للنشاط الختامي؛ للتأكد من تحقيق النتاجات التعليمية للمحاضرة	٠،٩٨٩	٠،٧٤٤٤	٠،٤٩	١٥

يتضح من الجدول (٢) أن المتوسطات الحسابية لفقرات، المجال الثاني الذي يتعلق بالدور الذي يقوم به مدرسو المواد (التي تُعد من فروع اللغة العربية) نحو الأنشطة بنوعيها، في ضوء آراء الطلبة، تراوحت بين (٠،٩٨٩ – ١،٣٤٤) ، وبوزن نسبي (٠،٤٩ – ٠،٦٧) وبانحراف معياري تراوح بين (٠،٥٧٣٦– ١،٣١٥٤)

وجميع هذه المتوسطات من ضمن المستوى المتوسط حسب نظام الجامعات الأردنية في تحديد المستويات الذي سبق ذكره ، ما عدا متوسط الفقرة (١٥) الذي وقع ضمن المستوى الضعيف حسب النظام السابق .

- نتائج السؤال الأول: الذي نصه «**هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مستويات الطلبة في ممارستهم للأنشطة الصفية واللاصفية يعود لمتغير الجنس؟**»

أُجيب عن هذا السؤال بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، اُستخدم اختبار «ت» t-test ، والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات حسب آراء الطلبة نحو الأنشطة بنوعيها (الصفية واللاصفية) ، واختبار «ت» (t-test) لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
ذكر	٣٠	٣٠،١	٦،٠٧٠	٠،٦٨٨	٩١	٠،٤٩٣
أنثى	٦٣	٣١،٠٦٣	٦،٤٢٠٤			

* دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (٣) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في ضوء آراء الطلبة نحو الأنشطة بنوعيها (الصفية واللاصفية) ، تعزى لمتغير الجنس.

- نتائج السؤال الثاني، الذي نصه « **هل يوجد علاقة ارتباطية ، ذات دلالة إحصائية في ضوء آراء الطلبة نحو الأنشطة الصفية واللاصفية ومعدلاتهم التراكمية؟**

أجيب عن هذا السؤال، الذي يتعلق بالعلاقة الارتباطية بين الدرجات على مقياس آراء الطلبة نحو الأنشطة بنوعيها (الصفية واللاصفية) وتحصيلهم الدراسي، بحساب معامل الارتباط بين درجات مقياس آراء الطلبة نحو الأنشطة، ومعدل تحصيلهم في المواد التي تعد من فروع اللغة العربية ، والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤)

معامل الارتباط بين درجات الطلبة المتعلقة بآرائهم نحو الأنشطة (الصفية واللاصفية) ومعدلاتهم في المقررات موضوع البحث.

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط مستوى الدلالة
آراء الطلبة نحو الأنشطة الصفية واللاصفية	٣٠،٧٥٢٧	٦،٢٩٢	*٠،٢١٤٠٤٠٩٧* ٠،٠٣٩٣٨٣٢٢٩
التحصيل الدراسي	٧١،٤٧٠٩	٨،٩٦٨	

* دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

تبين من الجدول (٤) أنه يوجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات مقياس آراء الطلبة نحو الأنشطة بنوعيها (الصفية واللاصفية) ومعدلاتهم .

- نتائج السؤال الثالث: الذي نصه « **هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الطلبة حول الدور الذي يقوم به مدرسو المواد (التي تُعد من فروع اللغة**

العربية) نحو الأنشطة بنوعيها يعود لمتغير الجنس؟»

أجيب عن السؤال الثالث ، بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، استخدم اختبار «ت» t-test، والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني، لآراء الطلبة نحو الدور الذي يقوم به المدرسون نحو الأنشطة بنوعيها، واختبار «ت» لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة «ت»	الدلالة الإحصائية
ذكر	٣٠	١٨،٦	٣،٩٧٠٥	٩١	٠،٢٠٣	٠،٨٣٩
أنثى	٦٣	١٨،٣٨	٥،٢٢٨٤			

* دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠،٠٥).

يتبين من الجدول (٥) ، أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في ضوء آراء الطلبة نحو الدور الذي يقوم به المدرسون نحو الأنشطة بنوعيها (الصفية واللاصفية) يعود لمتغير الجنس.

مناقشة النتائج:

يهدف هذا البحث إلى تقويم واقع الأنشطة الصفية واللاصفية، المصاحبة للمواد التي تُعد من فروع اللغة العربية في التعليم الجامعي، في ضوء آراء الطلبة في المجالين المذكورين في أداة البحث، وقد بينت نتائج الإجابة عن السؤال الرئيس: أن مستوى الفقرات المتضمنة في المجال الأول من أداة البحث المتعلق بآراء الطلبة نحو الأنشطة بنوعيها، كان بدرجة متوسطة بشكل عام، إذ كان المقياس الكلي لهذا المجال (١،٣٣٧) ، أي بوزن نسبي يساوي (٠،٦٧) لكن يلاحظ في الجدول (١) أن الفقرات الخمس الأولى في هذا المجال، تقع ضمن مستوى جيد جداً (في ضوء نظام الجامعات الأردنية في تحديد المستويات ، الذي سبق ذكره) بمتوسط حسابي قدره (١،٥٣٠) ، أي بوزن نسبي يساوي (٠،٧٧) وأن الفقرة التي حازت أعلى المتوسطات الحسابية هي الفقرة التاسعة «مستوى الأنشطة المصاحبة لمقررات اللغة العربية تثير الدافعية والتنافس مع الزملاء» بمتوسط حسابي قدره (١،٦٨٨) وبوزن نسبي يساوي (٠،٨٤) ، وهذا اتجاه ايجابي أوجدته الأنشطة في نفس المتعلم، ويجسد ذلك ما نصت عليه نظرية الفيض أو الانسياب لشيكزنت ميهالي

(Csikszent mihalyi) (نقلاً عن الفاضل ٢٠٠٤) التي ترتبط بشكل مباشر بالدوافع الداخلية، وحالة الفرد النفسية والذهنية في أثناء الممارسة، كما يؤكد ذلك ما أشار إليه الفاضل (٢٠٠٤) إلى أن الأنشطة تحقق النتاجات التربوية كإظهار روح التنافس المنظم والشريف بين الجماعات، والاهتمام بتحقيق نتائج إيجابية.

وحلت في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٢) «مواد اللغة العربية المقررة في الكلية حافلة بالأنشطة اللاصفية الواقعية التي تدفع للمشاركة» بمتوسط حسابي قدره (١،٦٠٢) وبوزن نسبي يساوي (٠،٨٠) وهذه النتيجة لها دلالة على رغبة الطلبة وحرصهم على المشاركة في الأنشطة اللاصفية بدافع داخلي أو بتشجيع خارجي، وهذه النتيجة تخالف ما توصلت إليه العمري (٢٠٠٩) في دراسة الواقع الفعلي للأنشطة الطلابية (الصفية واللاصفية) في البيئة الجامعية، إذ كشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج منها: نسبة الطالبات غير المشاركات في الأنشطة الطلابية عالية جداً، إذ بلغت (٨٥٪) من الطالبات عينة الدراسة، (ويعلل مركز الأنشطة الطلابية في جامعة رايدر 39.2002 -p36) ذلك لعدم ارتباط الأنشطة بالتحصيل الدراسي، والمنهج الدراسي المنظم، فأصبح عملاً ثانوياً، يجوز لبعض الطلبة الاشتراك فيه، ولبعضهم الآخر ألا يشتركوا فيه.

وحلت الفقرة رقم (٢٢) في المرتبة الثالثة «الأنشطة بنوعيها (الصفية واللاصفية) في مقررات اللغة العربية تثير التفكير والكشف عن القدرات» بمتوسط حسابي قدره (١،٥٥٩) وبوزن نسبي يساوي (٠،٧٨) بمعنى ان الأنشطة الصفية تكشف عن الخبرات التي يمتلكها الطالب ذات العلاقة بالموضوع التعليمي الجديد، وهذا يرتبط بالأنشطة الاستهلالية للموضوع، أما الأنشطة اللاصفية فعلاقتها مع الأنشطة البنائية التي تتم داخل الفصل الدراسي، ومنها ينطلق الطالب في البحث والتنقيب؛ لتحقيق قاعدة معينة، أو مفهوم من المفاهيم، أو قضية من قضايا اللغة العربية وتصميماتها، ومن هذه الأنشطة يختبر قدراته ومدى فهمه واستيعابه، ويرى حسام الدين (٢٠٠٩) أن من أهم الأهداف التي تحققها الأنشطة الصفية واللاصفية، توجيه الطلبة ومساعدتهم على كشف قدراتهم وميولهم، والعمل على تنميتها وتحسينها.

كما حلت الفقرة رقم (١٠) في المرتبة الثالثة أيضاً «تتضمن الأنشطة بنوعيها خبرات جديدة تثري مواد اللغة العربية المقررة» بمتوسط حسابي قدره (١،٥٥٩) وبوزن نسبي يساوي (٠،٧٨) إذ من المسلم به أن ممارسة الأنشطة اللغوية، تثري حصيلة الطالب بالمعلومات والمفاهيم، التي يمكن أن يستخدمها في المواقف الحياتية المختلفة، وعلى هذا يقول أبو لبن: (٢٠٠٩) ينبغي على المدرسة أن تعمل على توفير الوسائل الممكنة كافة التي تشعر بحيوية اللغة وفاعليتها، وكذلك توفير كافة الفرص لممارستها وتجسيدها تجسيداً

يرتبط فيه اللفظ بالمدلول واللفظ بالمعنى؛ لتمكين المتعلمين من إحياء وتنمية ما يتوفر لديهم من تراكيبها وألفاظها ومعانيها، لأن ممارسة الأنشطة اللغوية تؤدي إلى ظهور تحسن في الاتصال اللغوي؛ باختيار الكلمات والعبارات الدقيقة والمنطقية، وإنتاج أفكار جديدة.

وحلت الفقرة رقم (٢٣) في المرتبة الخامسة «الأنشطة بنوعيها في مقررات اللغة العربية تقلل من صعوبات المادة النظرية» بمتوسط حسابي قدره (١،٥٢٦) وبوزن نسبي يساوي (٠،٧٦) وذلك للدور الذي تقوم به الأنشطة، لأن التعلم الذي يتم عن طريق الحفظ والاستظهار لا يحتفظ به عقليا لمدة طويلة، فهو أقرب للنسيان والمحو، أما التعلم الذي يتم بالعمل والتطبيق وبذل الجهد يحتفظ به لمدة طويلة، كما يرى هندام (١٩٧٨، ص ٢٠) أن التعلم يحدث عن طريق الجهد النشط، وليس عن طريق التلقي السلبي، أي أن المتعلم يتعلم عن طريق العمل، وما يخبره بنفسه، أفضل مما يتعلمه عن طريق التعليم اللفظي، ويرى روثكوف (Rothkopf,1976, p94) أن الذي يتعلمه المتعلم فعلاً، هو ما يكتسبه نتيجة ما يقوم به من نشاط وجهد، ويُطلق على هذا اللون من الجهد والنشاط، النشاط المولد للتعلم.

وحلت الفقرة الثالثة في المرتبة السادسة «ممارسة الأنشطة بنوعيها في مقررات اللغة العربية تزيد التحصيل الدراسي» بمتوسط حسابي (١،٥٠٥) وبوزن نسبي يساوي (٠،٧٥) إذ كانت إجابة الطلبة إيجابية على هذه الفقرة أيضاً، وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات منها: دراسة تومن وتولي (Tumen and Tolley, 2007) التي أثبتت أن الأنشطة اللاصفية لها آثار إيجابية على تحصيل الطلبة الدراسي، ودراسة سبونسكي (Sobansky, 2004) التي أثبتت أن الأنشطة اللاصفية تزيد من مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، وذلك من نتائج دراسته على عينة قوامها (١٠٧) أفراد في المرحلة الثانوية في أمريكا. ودراسة فوجيتا (Fujita, 2005) التي كان الغرض منها تحديد ما إذا كانت الأنشطة اللاصفية لها تأثير على أداء الطلبة الأكاديمي، فاستخدم خمسة أسئلة للإجابة عنها (حسب نظام ليكرت) وكشفت النتائج عن أن الأنشطة اللاصفية تؤثر على الأداء الأكاديمي ايجابياً. وفي المجال نفسه أشار منتدى الدراسات العليا والبحوث (٢٠٠٩) في دراسة « واقع الأنشطة التربوية « إلى أن معظم الطلبة الممارسين للأنشطة في عينة الدراسة كانوا من المتفوقين، ويحصلون على درجات عالية في تحصيلهم الدراسي.

وحلت الفقرة الأولى في المرتبة السابعة «الأنشطة الصفية المصاحبة لمقررات اللغة العربية من عوامل الجذب للمشاركة فيها» بمتوسط حسابي قدره (١،٤٨٣) وبوزن نسبي يساوي (٠،٧٤) ، وجاءت هذه النتيجة مخالفة للنتيجة التي توصلت إليها دراسة العمري (٢٠٠٩) ، إذ أثبتت أن ٨٥٪ من الطالبات عينة البحث لا رغبة لهن بالمشاركة في الأنشطة الطلابية.

وحلت الفقرة (١٩) في المرتبة الثامنة «الأنشطة بنوعيها في مقررات اللغة العربية تقلل من الانعزال والقلق» بمتوسط حسابي قدره (١،٤٤٠) وبوزن نسبي يساوي (٠،٧٢)، إذ كانت إجابة الطلبة إيجابية عن هذه الفقرة، ويُعد متوسطها الحسابي من ضمن متوسطات الدرجة الجيدة ، وتتعلق هذه الفقرة بالحاجات الاجتماعية والنفسية لدى الطلبة التي تُعد من أهم أهداف الأنشطة، لأنها تساعد الطالب على التخلص من بعض ما يعانيه من مشكلات كالقلق والاضطراب والانعزال. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة سبونسكي (Sobansky, 2004) إلى أن الأنشطة اللاصفية تساعد على خفض الاكتئاب لدى الطلبة.

وحلت الفقرة رقم (٢٠) في المرتبة التاسعة «تثير الأنشطة بنوعيها في مقررات اللغة العربية الدافعية للتعلم الذاتي» بمتوسط حسابي قدره (١،٤١٠) وبوزن نسبي يساوي (٠،٧١) ، فالتعلم الذاتي طريق كل معرفة، فعلماء التربية بخاصة لم يصلوا إلى ما وصلوا إليه من تنظير، وآراء لتطوير العملية التربوية بصورة مستمرة، إلا نتيجة للتعلم الذاتي والبحث والتنقيب عما هو جديد، ولم يكتفوا بالعلم الذي عاصروه في درجاتهم العلمية، بل بذلوا الجهد المضني؛ حتى لا يصيبهم الصدأ الفكري والثقافي.

ومن الملاحظ أيضاً على جدول (١) أنه تضمن (٨) فقرات يتفاعل الطالب معها بدرجة متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات بين (١،٠٤٣– ١،٣٠١) وبوزن نسبي يتراوح بين (٠،٥٢ – ٠،٦٥) ومن الفقرات المتدنية نتائجها الفقرة رقم (٨) «تساعد الشبكة العنكبوتية الطلبة على تحقيق النتاجات للأنشطة المصاحبة لمواد اللغة العربية» حلت في المرتبة (٢١) بمتوسط حسابي قدره (١،٠٤٣) وبوزن نسبي يساوي (٠،٥٢) وهي من الفقرات المتوسطة حسب تقدير الطلبة، وهي لا تتفق مع نتائج دراسة (Vuorela, 2004) التي أثبتت التأثير الايجابي للأنشطة الطلابية المعتمدة على الشبكة العنكبوتية في جعل بيئة المجتمع الجامعي جاذبة للطلاب، وكذلك الفقرة رقم (١٧) «الوقت المتاح لممارسة الأنشطة بنوعيها، غير كافٍ» حلت في المرتبة (٢١) بمتوسط حسابي قدره (١،٠٤٣) وبوزن نسبي يساوي (٠،٥٢) وتتفق مع ما توصل إليه الشمري (٢٠٠٦) أن الوقت غير كافٍ في ممارسة الأنشطة اللاصفية.

كما يلاحظ في الجدول (١) أن فقرة واحدة مستواها ضعيف (الفقرة ٥) التي حلت في المرتبة (٢٣) «الخامات اللازمة للأنشطة بنوعيها متوافرة في مصادر التعلم» بمتوسط حسابي قدره (٠،٦٨٤) وبوزن نسبي يساوي (٠،٣٤) ، وتعد هذه الفقرة من معوقات القيام بالأنشطة اللاصفية، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها الشمري (٢٠٠٦) في دراسته حول معوقات الأنشطة، كان أبرزها نقص الأدوات والخامات المخصصة للأنشطة.

كما بينت نتائج الإجابة عن السؤال الرئيس ، أن مستوى الفقرات المتضمنة في المجال الثاني من أداة البحث، المتعلقة بآراء الطلبة حول دور المدرسين الذين يدرسون المواد التي تُعد من فروع اللغة العربية، نحو الأنشطة الصفية واللاصفية، كانت جميعها متوسطة ما عدا الفقرة (١٥) التي حلت أيضاً في المرتبة (١٥) كانت ضعيفة ، الجدول (٢) ، وبالرغم أن دور المدرسين في الأنشطة الصفية واللاصفية كان مستواه متوسطاً، في ضوء آراء الطلبة ، إلا أنه أدى إلى ظهور خمس فقرات بدرجة جيدة جداً في المجال الأول من أداة البحث المتعلقة بآراء الطلبة نحو الأنشطة، وهذه دلالة على دور المدرسين في إثارة دافعية الطلبة لممارسة الأنشطة، مع أن مستوى هذه الإثارة متوسط، ويرجع (الفاضل ، ٢٠٠٤) سبب هذا المستوى إلى الأعباء الملقاة على عاتق المدرس من مهمَّات إدارية أو زحمة المواد الكثيرة التي لا تترك وقتاً للمدرس الذي يشغله هاجس إنهاء المنهج الرسمي، ولا يستطيع العمل مع الطلبة لتطبيق ما تعلموه من معلومات ومعارف.

ويلاحظ في الجدول (٢) أن الفقرة (١٥) «يخصص وقتاً ملائماً للنشاط الختامي، للتأكد من تحقيق النتاجات التعليمية للمحاضرة» حلت في المستوى الضعيف، وسبب ذلك أن المدرس يعرض النشاط الختامي بصورة سريعة دون التأكد من تحقيق أهداف المحاضرة الموضوعة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه العمري (٢٠٠٩) حول معوقات الأنشطة وهي: ضعف عوامل الجذب في الأنشطة ، وروتينية الأنشطة التي لا تحقق الأهداف المنشودة.

كما بينت نتائج السؤال الأول – الذي نصه هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مستويات الطلبة في ممارستهم للأنشطة الصفية واللاصفية يعود لمتغير الجنس– ؟ عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في ضوء آراء الطلبة نحو الأنشطة بنوعيها (الصفية واللاصفية) يعزى لمتغير الجنس، لأن الطلبة (الذكور والاناث) في مستوى واحد، وينفذون ما يشير إليه المدرس من نشاط، لأن النشاط لا ينفصل عن المادة الدراسية، وله تقديره الخاص من الدرجات الخاصة بالخطة الدراسية للمادة، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها المحيسن (٢٠٠٨) إذ أثبتت دراسته عدم وجود فرق من حيث الجنس في واقع الأنشطة والصعوبات التي يواجهونها عند ممارستهم للأنشطة المدرسية.

كما كشفت نتائج السؤال الثاني – الذي نصه هل يوجد علاقة ارتباطية، ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلبة نحو الأنشطة الصفية واللاصفية، ومعدلاتهم التحصيلية في المواد التي تُعد من فروع اللغة العربية– أنه يوجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات مقياس آراء الطلبة نحو الأنشطة بنوعيها (الصفية واللاصفية) وبين

معدلاتهم التحصيلية في المواد المذكورة، فالعلاقة بين درجات مقياس آراء الطلبة نحو الأنشطة ومعدلات الطلبة التحصيلية في المواد المذكورة تتناسب تناسباً طردياً، بمعنى أن المتفوقين في معدلاتهم التحصيلية، متفقون في ممارستهم للأنشطة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها جومس (Jomes, 2008) في دراسته التي هدفت إلى معرفة أثر الأنشطة اللاصفية على المعدلات التراكمية للطلبة الذين يشتركون في الأنشطة اللاصفية، والطلبة الذين لم يشتركوا فيها، وخلصت الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المعدلات التراكمية للذين اشتركوا في الأنشطة اللاصفية، والذين لم يشتركوا لصالح المجموعة التي اشتركت في الأنشطة.

كما أشارت نتائج السؤال الثالث – الذي نصه، هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الطلبة حول الدور الذي يقوم به مدرسو المواد (التي تُعد من فروع اللغة العربية) نحو الأنشطة بنوعيها، يعود لمتغير الجنس؟ – أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية على ضوء آراء الطلبة نحو الدور الذي قام به المدرسون نحو الأنشطة بنوعيها، يعود لمتغير الجنس. فوجهة النظر واحدة لدى الذكور والإناث حول دور المدرس في الأنشطة بنوعيها، وهذه دلالة على صحة تقدير الدور وصدقه ، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها المحيسن (٢٠٠٦) أنه لا يوجد فروق بين آراء الطلبة حول واقع الأنشطة في هذا المجال يعود لمتغير الجنس .

ويمكن القول أن هذا البحث كشف عن واقع الأنشطة الصفية واللاصفية، في المواد التي تُعد من فروع اللغة العربية، التي يدرسها الطلبة في كلية العلوم التربوية، من جامعة الإسراء للعام الدراسي (٢٠١٠– ٢٠١١) ، إذ كان هذا الواقع في ضوء آراء الطلبة متوسطاً بشكل عام، وكان القياس الكلي للمتوسطات (١،٣٣٧) (جدول ١) .

كما كان دور المدرسين متوسطاً أيضاً، في ضوء آراء الطلبة في هذا الدور، إذ بلغ الوزن النسبي (٠،٦١) في ضوء المقياس الذي تتبعه بعض الجامعات الأردنية السابق ذكره ، كما كشفت التحليلات الإحصائية عن عدم رقي أية فقرة من الفقرات المتعلقة بدور المدرسين إلى مستوى الدرجة العالية (ممتاز ، جيد جداً ، جيد) جدول (٢) . في حين ارتقت خمس فقرات من الفقرات المتعلقة بآراء الطلبة نحو الأنشطة إلى مستوى درجة جيد جداً ، وتسع فقرات إلى درجة جيد . جدول (١)

كما كشفت التحليلات الإحصائية عن وجود فقرة واحدة ضعيفة في كل من: آراء الطلبة نحو الأنشطة، (جدول١) ، وآراء الطلبة نحو دور المدرسين في الأنشطة (جدول٢) بناء على تحديد المقياس المذكور للدرجة الضعيفة التي تقع دون (٠،٥٠)

وأظهرت الإجابة عن السؤال الرئيس المجال الأول ، أن نسبة الفقرات التي حلت في درجة جيد جداً (٠،٢٢) وفي درجة جيد (٠،٣٩) ، وفي الدرجة المتوسطة (٠،٣٥) وفي الدرجة الضعيفة (٠،٠٤) تقريباً (جدول ١) ، كما أظهرت الإجابة عن السؤال الرئيس (المجال الثاني) أن نسبة الفقرات التي حلت في الدرجات العالية (٠٠٠) ، وفي الدرجة المتوسطة (٩٣،٣٪) ، وفي الدرجة الضعيفة (٦،٧٪) .

كما كشفت التحليلات الإحصائية للإجابة عن السؤال الأول، عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في ضوء آراء الطلبة نحو الأنشطة يعزى لمتغير الجنس.

كما كشفت التحليلات الإحصائية للإجابة عن السؤال الثاني، عن وجود علاقة ارتباطية ايجابية ذات دلالة إحصائية بين مقياس آراء الطلبة نحو الأنشطة ، ومعدلاتهم التحصيلية في المواد موضوع البحث.

كما كشفت التحليلات الإحصائية للإجابة عن السؤال الثالث، عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية، في ضوء آراء الطلبة حول الدور الذي يقوم به المدرسون نحو الأنشطة يعود لمتغير الجنس.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث ولتنمية مشاركة الطلبة في الأنشطة، ورفع مستوى إرشاد المدرسين للطلبة للقيام بالأنشطة التي تثري المقررات الدراسية **يوصي الباحثان بما يأتي**:

١. كشفت نتائج البحث أن نظرة الطلبة إلى الأنشطة الصفية واللاصفية كانت بدرجة متوسطة بشكل عام، لذا ينبغي توجيه المدرسين الذين يدرسون المواد المذكورة إلى اتباع الأسلوب التطبيقي العملي في تقويمهم للطلبة؛ لدفعهم بالاطلاع على أكثر من مرجع.

٢. أن يُلحق المدرس في كل وحدة من خطته المتعلقة بالمادة التي سيدرّسها، الأنشطة اللاصفية التي يجب أن يقوم بها الطالب استكمالا لمحتوى الوحدة المذكورة؛ ليكتسب القدرة على الملاحظة والمقارنة والدقة، ومواجهة المواقف التعليمية، والاستزادة من المفاهيم والمعلومات الجديدة.

٣. أن لا يعتمد المدرس في تدريس مادته على مرجع واحد، بل عليه الإشارة في نهاية كل وحدة من وحدات خطته للمادة إلى مجموعة من المراجع ذات الاختصاص بالمادة، بل يترك الحرية للطالب للاطلاع على مصادر التعلم التي تناسبه وتحقق مفردات الوحدة.

٤. كما كشفت نتائج البحث أن دور المدرسين نحو الأنشطة كان متوسطاً أيضاً، ولم ترقَ أية فقرة إلى مستوى الدرجات العالية . لذا يُقترح تقليل العبء على عضو هيئة التدريس ومراعاة نصابه التدريسي، ليستطيع تقديم قصارى جهده في التدريس من جهة، ومتابعة أنشطة الطلبة المصاحبة للمقرر الدراسي، من حيث التصويب والإرشاد، وورش العمل الخاصة بالأنشطة الطلابية من جهة أخرى .

ضرورة توفير الخامات والمواد اللازمة للأنشطة، والأجهزة الضرورية التي تحقق الأنشطة اللاصفية خاصة .

يُقترح تذكير المدرس بالتقيد بالزمن المخصص للأنشطة الاستهلالية والختامية، حتى يكون مدرس اليوم قدوة لمدرس الغد.

المصادر والمراجع:

أولاً ـ المراجع العربية:

١. إبراهيم، عبد العليم (١٩٧٨) الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة ص٣٨٤ .

٢. أبو لبن، وجيه المرسي (٢٠٠٩) أهمية الأنشطة اللغوية. www.al- maqha.com

٣. الجمبلاطي، علي والتوانسي أبو الفتوح (١٩٧٨) الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ط٢ ، دار نهضة مصر، القاهرة، ص٣٨٩.

٤. حسام الدين، أشرف علي (٢٠٠٩) الأنشطة الصفية واللاصفية.

bnate/ zarka.newgoo.net/ montada

٥. ريان، محمد هاشم وآخرون (١٩٩٦) أساليب تدريس التربية الإسلامية، ط١ ، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمّان، ص١٥٣ – ١٥٤.

٦. سالم، محمد (٢٠٠٢) علاقة النشاط المدرسي اللاصفي للتربية الإسلامية بالإنجاز الأكاديمي لها في المدرسة المتوسطة، رسالة التربية وعلم النفس، الرياض ع/ ١٧ ص١– ٤٩

٧. ستيتيه، سمير وآخرون (١٩٩٠) ، أساليب تعليم اللغة العربية، ط٢ . وزارة التربية والتعليم والشباب، دائرة إعداد وتوجيه المعلمين، سلطنة عُمان، مسقط ، ص١٧٢، ١٧٣.

٨. سعادة، جودت أحمد (٢٠٠٣) المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين ، ط٥، مكتبة الفلاح، الكويت، ص٤٥٠ .

٩. الشمري، محمد مبارك (٢٠٠٦) مدى تحقق الأنشطة التربوية بالمدرسة الثانوية: دراسة ميدانية على مدارس البنين بمدينة حائل، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود، الرياض.

١٠. الصبري، حورية عبد الرقيب (٢٠٠٧) «تحديد مستوى تنفيذ الأنشطة الصفية لمنهج العلوم للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر الطلبة والمعلمين» رسالة ماجستير غير منشورة ، اليمن ، صنعاء.

١١. العمري، عائشة والسعيد غزيل (٢٠٠٩) تقويم واقع الأنشطة الطلابية وتطويرها باستخدام وسائل وتقنيات التعليم، جامعة طيبة.

taibh uevents.com/ studies/ aeshah.doc

١٢. الفاضل، أحمد بن محمد (٢٠٠٤) النشاطات المدرسية ماهيتها وأهميتها ومجالاتها.

١٣. Faculty.ksu.edu.sa/ alfadhil/ doclib

١٤. المحيسن، إبراهيم عبد الله (٢٠٠٦) واقع الأنشطة التربوية وأثرها على التحصيل الدراسي للطلبة من وجهة نظر الطلبة والمعلمين.

www.mohyssin.com/ forum/ showthread

١٥. المدائن، زهرة (٢٠٠٩) الأنشطة اللاصفية. www.khadoori.com

١٦. منتدى الدراسات العليا والبحوث (٢٠٠٩) واقع الأنشطة التربوية.

www.mohyssin.com

١٧. هندام يحيى، وجابر عبد الحميد (١٩٧٨) المناهج، أسسها، تخطيطها، تقويمها، دار النهضة العربية، القاهرة ، ص ٢٠ .

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Brown, mary Dabiels (2000) .Extracurricular Activities,.*
   a. www.education- world.com
2. *Brighouse,T.and woods,D (2000) How to improve your school, Rutledge: London.*
3. *Dumais susan (2005) Elementary school students Extracurricular Activities: The effects of participation on achievement and Teachers,*
4. *i. Evaluations.*
   www.allacademic.com
5. *Fujita, Kimiko (2005) The effects of Extra curricular Activities on the*
   a. Academic performance of junior High students
6. *www.kon.org/ urc/ v5/ fujita.html*
7. *James,odea (2008) The Effect of Extra– curricular Activities on*
   a. Achievement, eschol arshare.drake.edu Academic

8. *Rogers, c (1969), Freedom to learn. Colombus ohio, charies E, merill p.106*
9. *Rothkopf.z. (1976) writing to Teach and Reading to learn, p94*
10. *Sobansky, Robin Rae Bauer (2004) . Exhnic identity and psycholog- ical well- being among youth in residential treatment: Explorimg links with school success and psychological distress. Diss. Rbst. Inter. 64 (12) 6360.*
11. *Student Activities center Alterations Rider university, Lawrenceville, New*
12. *Jersey (2002) Design cost Data ERIC, V46 N5, P36,39*
13. *Study in the USA in (2010) college Extra curricular Activities (All u.s)*
14. *education.state university.com*
15. *Tumen, sarah and Tolley Hilary (2007) Extra curricular activities in*
16. *school, do they matter? Linkinghub.elsevier.com*
17. *Von Aufschnaiter, Claudia (2007) “university students’ Activities Thin*
18. *King and Learning during Laboratory work” European Journal of physies,v28 n3.p51- 60*
19. *Vuorela, nummenma, lauri (2004): “Experienced Emotions ,Emotion Regulation and student Activity in a web- Based Learning Environment “Europen Journal of psychologe of Education, v19 n4 p423- 436*

(ملحق ١)

أعزائي الطلبة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،

يقوم الباحثان بإجراء بحث يتعلق بتقويم واقع الأنشطة الصفية واللاصفية المصاحبة للمواد التي تُعد من فروع اللغة العربية (في كلية التربية) بناءً على دور الطلبة والمدرسين فيها؛ لإثراء المواد الدراسية المذكورة، لذا نأمل من كل طالب منكم قراءة الفقرة بتمعن ووضع إشارة (×) في خانة المستوى المناسب، شاكرين لكم حسن تعاونكم.

اسم الطالب/ الطالبة:

المعدل التراكمي: الباحثان

المجال الأول: آراء الطلبة نحو الأنشطة الجامعية بنوعيها (الصفية واللاصفية) .

م	الفقرات	المستوى		
		بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
١	الأنشطة الصفية المصاحبة لمقررات اللغة العربية من عوامل الجذب للمشاركة فيها			
٢	مواد اللغة العربية المقررة في الكلية حافلة بالأنشطة اللاصفية الواقعية التي تدفعني للمشاركة لللمشارك			
٣	ممارسة الأنشطة بنوعيها في مقررات اللغة العربية تزيد التحصيل الدراسي			
٤	يشجع أعضاء هيئة التدريس الطلبة على المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية			
٥	الخامات اللازمة للأنشطة بنوعيها متوفرة في مصادر التعلم			
٦	الأنشطة بنوعيها في المواد المذكورة تثري التعاون بين الطلبة			
٧	تساعد تكنولوجيا التعليم الطلبة على ممارسة الأنشطة بنوعيها			
٨	تساعد الشبكة العنكبوتية الطلبة على تحقيق النتاجات للأنشطة المصاحبة لمواد اللغة العربية			
٩	مستوى الأنشطة المصاحبة لمقررات اللغة العربية تثير الدافعية والتنافس مع الزملاء			
١٠	تتضمن الأنشطة بنوعيها خبرات جديدة تثري مواد اللغة العربية المقررة			
١١	تساعد الأنشطة الطلبة في إعداد التقارير والوسائل المتعلقة بمواد اللغة العربية			
١٢	تتضمن مقررات اللغة العربية أنشطة تساعد على تنمية القدرة على الملاحظة والمقارنة			
١٣	توجد محفزات معنوية لي، وتقدير لممارسة الأنشطة			
١٤	الأنشطة بنوعيها تنمي القيم والسلوكيات الإيجابية المرتبطة بالحياة			
١٥	مستوى اقتناعي بأن الأنشطة اللاصفية لا تؤدي إلى مضيعة الوقت			
١٦	فروع اللغة العربية تشجع على ممارسة الأنشطة اللاصفية			
١٧	الوقت المتاح لممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية غير كاف			
١٨	الأنشطة بنوعيها تنمي الحاجات الاجتماعية والفكرية			
١٩	الأنشطة بنوعيها في مقررات اللغة العربية تقلل من الانعزال والقلق			
٢٠	تثير الأنشطة بنوعيها في مقررات اللغة العربية الدافعية للتعلم الذاتي			

م	الفقرات	المستوى		
		بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
٢١	تقدم الأنشطة بنوعيها المصاحبة حلولاً لمشكلات حياتية وردت في مقررات اللغة العربية			
٢٢	الأنشطة الصفية واللاصفية في مقررات اللغة العربية تثير التفكير والكشف عن القدرات			
٢٣	الأنشطة بنوعيها في مقررات اللغة العربية تقلل من صعوبات المادة النظرية			

المجال الثاني: الدور الذي يقوم به مدرسو المواد التي تُعد من فروع اللغة العربية نحو الأنشطة بنوعيها (الصفية واللاصفية) على ضوء آراء الطلبة

م	الفقرات	المستوى		
		بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
١	يصمم الأنشطة بحيث يحقق كل نشاط نتاجا تعليميا			
٢	ينوع الأنشطة لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين			
٣	ينوع الأنشطة لإثراء أساليب التعلم			
٤	يُعد ما يلزم من معينات تربوية لتسهيل تنفيذ الأنشطة			
٥	ينوع الأنشطة بحيث تغطي المستويات المعرفية المختلفة			
٦	يميل إلى جعل الأنشطة اللاصفية اختيارية؛ تقديراً لإمكانيات المتعلمين واستعداداتهم			
٧	يصمم النتاجات التعليمية للمادة الدراسية، لتكون منطلقاً للأنشطة بنوعيها			
٨	يحث الطلبة بالتعامل مع مصادر المعرفة المتعددة في الأنشطة اللاصفية			
٩	يهيئ الأنشطة اللاصفية في مواقف تعليمية شبيهة بمواقف الحياة			
١٠	يقدم أنشطة مبتكرة وجذابة			
١١	يستغل الأحداث الجارية في النشاط الصفي واللاصفي؛ لتحقيق الترابط بين خبرات المتعلم			

م	الفقرات	المستوى		
		بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
١٢	يستخدم الأنشطة التنموية التي تترجم النواتج التعليمية إلى مواقف تعليمية تحقق للمتعلم نمواً في مختلف المهارات الأساسية.			
١٣	يهتم بالأنواع الرئيسية للأنشطة الصفية			
١٤	يتقيد بالوقت المخصص للنشاط الاستهلالي في محاضرته			
١٥	يخصص وقتاً ملائماً للنشاط الختامي؛ للتأكد من تحقيق النتاجات التعليمية للمحاضرة			

تصور مقترح لشروط اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء شروط القبول العالمية

د. محمود جمال السلخي*

* أستاذ مساعد/ قسم العلوم التربوية/ كلية الآداب والعلوم/ جامعة البترا الخاصة.

ملخص:

هدف هذا البحث إلى تحليل الوضع الراهن لنظام اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية، والتعرف إلى جانب من الخبرة والتجارب العالمية في مجال اختيارهم. إضافة إلى بناء تصور مقترح لشروط اختيارهم في ضوء المعايير العالمية. اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث قائمة بشروط اختيار الطلبة في كليات التربية، وطبق هذه الأداة على عينة تكونت من (٦٨) عضو هيئة تدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية. وقد أظهرت نتائج البحث الاهتمام المتزايد للجامعات العالمية بشروط اختيار الطلبة في كليات التربية، حيث تنوعت الشروط وفق فلسفة تلك الكليات ورؤيتها ورسالتها، واقترح الباحث تصوراً محدداً لشروط الاختيار التي يمكن تطبيقها في كليات التربية بالجامعات الأردنية، **والتي تتمثل بما يأتي**:

- **أولاً**: الفحص الطبي للتأكد من خلو المتقدمين من أمراض سارية (معدية) ، أو إعاقات تمنعهم من مزاولة مهنة التدريس.
- **ثانياً**: اجتياز المقابلة الشخصية بالمعايير المقترحة لها.
- **ثالثاً**: إبداء اتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس على مقياس الإتجاه نحو مهنة التدريس.
- **رابعاً**: اجتياز اختبار القدرات العامة بالدرجة التي تحددها الكلية أو القسم.

وخلص البحث إلى أنه حان الوقت لإعادة النظر في تلك الشروط المتبعة في كليات التربية بالجامعات الأردنية، والتي تعتمد معدل الطالب في الثانوية العامة شرطاً وحيداً.

Abstract:

This research aimed at analyzing the current situation of the system being used to select students for admission to the education colleges at Jordanian universities and identifying some of the international experience and experiments regarding candidate selection in addition to establishing a suggested perception of selection requirements in view of the international criteria.

The research was based on the descriptive analytical method and utilized a list of student selection requirements being used by the education colleges. This tool was applied on a sample of 68 faculty members in the education colleges of Jordanian universities. The research results reflected an increasing interest of the international universities in the student selection requirements of education colleges. The requirements varied in accordance with the philosophy, vision, and mission of these colleges. The researcher suggested a definite perception of the requirements that could be applied by the education colleges of Jordanian universities. ***Accepted candidates should meet the following requirements:***

- ***First:*** *Passing a medical examination to ensure that the candidate does have any infectious diseases or disabilities that prevent him from practicing the teaching career.*
- ***Second:*** *Passing a personal interview in accordance with suggested criteria.*
- ***Third:*** *Demonstrating positive attitudes toward the teaching career as shown on the attitude scale.*
- ***Fourth:*** *Passing the General Aptitude Test as determined by the college or division.*

The researcher has concluded that it is time to reevaluate the existing requirements followed by the education colleges at the Jordanian universities which consider the student grade average in the High School Examination as the only admission requirement.

خلفية البحث:

تعد مهنة التعليم من أشرف المهن وأجلها؛ لأنها في الأساس اقتداء بدور الرسول ﷺ وهو المعلم الأول للبشرية مصداقاً لقوله تعالى ﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ﴾ (الجمعة،٢) . وقد حث الإسلام عليها من خلال تأكيد رسول **الله** بقوله: (خيركم من تعلّم القرآن وعلّمه) (صحيح البخاري، حديث رقم: ٤٦٣٩) .

وقد وصف الغزالي (د.ت: ١١٥) دور المعلم بأنه دور مهم وعظيم، بحيث شكّل أمانة ومسؤولية بين المعلم وربه وأولياء الأمور، فالوالد سبب الوجود الحاضر والحياة الفانية، والمعلم سبب الحياة الباقية.

ومنذ أكثر من ألف سنة قال سيسترو (Sestro) : «إن أعظم هبة يمكن أن نقدمها للمجتمع تعليم أبنائه». ويبدو أن كلماته ما زالت تعبر عن مشاعر إنسانية رقيقة، فالمعلم منذ أن وجد التعليم ما زال يقدم خدمة مهنية لأمته من خلال تمكين الطلبة من اكتساب المعارف والقيم والمثل العليا (التكروري والقضاه،٤٩: ٢٠٠٦) .

يحتل التعليم مكانةً ذات مسؤولية مهمة تجاه المجتمع والأفراد من حيث السلوك الإجتماعي والفردي. **وهذا يتطلب من المعلم**:

١. الالتزام بالسلوك الاجتماعي المقبول في المجتمع.

٢. تكامل الصفات الشخصية المستقيمة من حضور الذهن والدقة في الأداء وحسن التصرف؛ ليكون قادراً على الاعتماد على حواسه وصحته وحيويته.

تحتاج مهنة التعليم إلى مجموعة من الشروط والخصائص والواجبات التي يجب إما أن يتمثلها المعلم أو يقوم بها ليكون تعليمه ذا أهمية سواء أكان داخل الصف أم خارجه. وتتنوع هذه الشروط فمنها ما يتعلق بالأمور الصحية والنفسية والاجتماعية، ومنها ما يتعلق بالأمور العلمية والأخلاقية.

تؤكد جماعة اخوان الصفا أن الإنسان لا يستغني عن معلم يرشده ويعلمه، والسبب في ذلك يرجع إلى أن أعمال النفس الإنسانية المكتسبة أنواع عدة أهمها: العلوم والمعارف، والأخلاق، والآراء والمعتقدات، والكلام والأقاويل، والأعمال والحركات. **ويضع الإخوان**

شروطاً عديدة لمن سيختارونه لهذه المهمة ومن ذلك:

- الزهد في الدنيا وقلة الرغبة فيها.
- العلم بالدين والعمل به.
- الاجتهاد في تطهير النفس وتحمل المشاق في سبيل العلم.
- الذكاء وجودة الطبع.
- ان يكون قدوة حسنة لمن يعلمه في أموره كافة.
- الشفقة والرحمة بالمتعلمين والصبر عليهم (الرشدان، ٣١٧: ٢٠٠٤) .

وأسهب القابسي في تحليل واجبات المعلم وشروطه وما حول ذلك، ولم يكن ذلك الإسهاب حول النواحي المهنية أو بحثاً في الأمور التعليمية والتربوية مباشرة، بقدر ما هو معالجة للالتزامات الخلقية أو الشروط الشرعية التي تدور حول مهنة المعلم، ومن ذلك الرفق: فعلى المعلم وهو البديل عن الأب أن يكون رحيماً بالأولاد، وليس له أن يكون دائماً عابساً؛ لأن العبوس من الفظاظة، بل يعتادها الصبيان «فيجرأون عليه»، ومن المناسب أيضاً أن لا يتبسط لهم تبسط الاستئناس، ولذا يكون الموقف المتزن هو الذي يستوي بين النقيضين (شمس الدين، ٦٥: ١٩٩٠) .

ويقررالغزالي أن من اشتغل بالتعليم فقد تولى أمراً عظيماً وخطراً جسيماً، ولذا يجب أن يكون عالماً بمهمته وآدابها ووظائفها، ولهذا فليس كل عالم يصلح أن يقوم بمقام المرشد ودوره، أو المربي، فيجب على المعلم أن يكون عالماً بما يعلم، ورعاً وحسن الخلق، لأنه يقوم بمهمة التأديب والدعوة إلى الله تعالى، وتربية الأجيال لتكييفهم مع بيئتهم الروحية والاجتماعية (الرشدان،٤٧٧: ٢٠٠٤) . ويشير إلى أهم صفات المربي في كتابه «رسالة أيها الولد» حيث يقول: «..... وإني أبين لك بعض علاماته على سبيل الإجمال حتى لا يدعي كل أحد أنه مرشد. فنقول: من يعرض عن حب الدنيا وحب الجاه، وكان قد تابع لشخص بصير تتسلسل متابعته إلى سيد المرسلين ﷺ، وكان محسناً رياضة نفسه بقلة الأكل والقول والنوم، وكثرة الصلوات والصدقة والصوم. وكان بمتابعته ذلك الشيخ البصير جاعلاً محاسن الأخلاق له سيرة كالصبر والصلاة والشكر والتوكل واليقين والقناعة وطمأنينة النفس والحلم والتواضع والعلم والصدق والحياء والوفاء والوقار والسكون والتأني وأمثالها، فهو إذن نور من أنوار النبي ﷺ، يصلح للاقتداء به. ولكن وجود مثله نادر أعز من الكبريت الأحمر» (شمس الدين،١٩٨٥: ٢٣٥) . فالغزالي يقرر أن من أهم صفات المربي الطاعة والعبادة، وتحلّيه بجملة من الأخلاق الكريمة ليكون قدوة لطلبته. ويؤكد أن هذه الشروط نادرة التوفر، ولذا يجب البحث عنها بكل دقة وشفافية.

يدلل ابن جماعة في كتابه تذكرة السامع والمتكلم على أن تحقيق أهداف التعليم منوطة بحسن اختيار المعلم بقوله «وإذا سبرت أحوال السلف والخلف لم تجد النفع يحصل غالباً والفلاح يدرك طالباً إلاّ إذا كان للشيخ (المعلم) من التقوى نصيب وافر، وعلى شفتيه ونصحه دليل ظاهر». لذا فليس كل فرد يصلح للتعليم، إنما يصلح من تأهب له و أعدّ إعداداً جيداً (عبد العال، ١٩٨٥) .

يرى الزرنوجي المذكور في (العمايرة،٢٠٠٠: ٣٠٣) أن على المعلم أن يتصف بالصبر والشفقة والرحمة، ولذلك فهو لا يخاصم ولا يعادي أحداً. يقول: «وينبغي ألا ينازع أحداً، ولا يخاصمه لأنه يضيع وقته»، وذكر أيضاً: «إياك والمعاداة فإنها تفضحك وتضيع وقتك». ومن الصفات التي اشترط وجودها في المعلم، أن يكون ورعاً تقياً بعيداً عن الصفات السيئة، وأن يكون متعبداً تقياً، يخشى الله، يكون همّه طلب الآخرة وعدم الاهتمام بالدنيا. يقول: «لا ينبغي للعاقل أن يهتم لأمر الدنيا لأنه يضر ولا ينفع، وهموم الدنيا لا تخلو من الظلمة في القلب، وهموم الآخرة لا تخلو من النور في القلب». إضافة إلى تركيزه على الاهتمام بمظهر المعلم وهندامه فيقول: «فينبغي للمعلم أن يظهر بمظهر حسن يكسبه الاحترام تعظيماً للعلم والعلماء».

ويؤكد ابن سينا في سياسة الرجل ولده «أن يكون مؤدب الصبي عاقلاً ذا دين، بصيراً برياضة الأخلاق، حاذقاً بتخريج الصبيان، وقوراً رزيناً، بعيداً عن الخفة والسخف، قليل التبذل والاسترسال بحضرة الصبي، غير كز ولا جامد، بل حلو ذي مروءة ونظافة ونزاهة. قد خدم سراة الناس، وعرف ما يتباهون به من أخلاق، ويتعايرون به من أخلاق السفلة، وعرف آداب المواكلة والمحادثة والمعاشرة». فالمعلم عنده يحمل معه إلى طلبته نتائج خبرته وتجاربه في الحياة، منذ طفولته حتى لحظة نقل العلم. وهو الذي يعلّم، ويبني الأخلاق، ويهيئ لحياة المجتمع الكريمة (شمس الدين،٢٥٣: ١٩٨٨) .

يواجه المعلم في الآونة الأخيرة العديد من التحديات خاصة في ظل هذا الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي الذي لم يسبق له مثيل مما يؤثر على عمل المعلم والأدوار المنوطة به حالياً ومستقبلاً. يشير صالح (٨٧: ٢٠٠٢) إلى رسم جديد لأدوار مستقبلية للمعلم يتحقق من خلال الاستشراف العملي المعتمد على البحوث والدراسات والتقارير، وتحديد ملامح الصورة التقريبية لمهمات المعلم الجوهرية، مع تأكيد أهمية تفعيل ميثاق المعلم كمرجعية قائمة، وتجديد شروطه ومواصفاته التفصيلية، والجدية في تنفيذ بنوده، فيكون معلم المستقبل صانعاً للمعرفة، وقادراً على الإبداع من غير حيرة أو تخبط.

ويؤكد كامل ٢٠٠٦: ١١٤٧ أن تكنولوجيا المعلومات سوف تمارس تأثيراً متسارعاً على أدوار المعلم، بحيث يصبح مهنياً متخصصاً على درجة عالية من التميز والعصرية، وسوف تزداد مسؤولية المعلمين عن نموهم المهني من خلال التعلم الذاتي.

وبين سكايبك وكونيل (Skibeck and Conell, 2004) أنه في استراليا توقعت دراسات المجلس الوزاري وتشغيل الشباب أن يعاد تشكيل مهنة التدريس في العقد القادم حتى سنة ٢٠١٤ بحيث تتغير أدوار المعلمين ومسؤولياتهم ومستوى أدائهم.

وقد ذكر كوتون (Cotton, 2005) أن من أهم أدوار المعلم في ظل الجودة هو التخلي عن القديم، والاهتمام بالبحث والابتكار والتجريب واعتناق النظريات والممارسات الجديدة، كما ذكر بيننت (Bennentt, 2000) أن الأدوار الجديدة للمعلم في المستقبل، والتي يجب تدريبه عليها هي: أن يكون ملاحظاً ومتأملاً ومراجعاً لتدريبه بصفة مستمرة، ومدركاً لأهمية البحث ومجرباً لكل الأفكار والنظريات والممارسات الجديدة، وصانعاً لقرارات مبنية على المعرفة والخبرة، وحالاً للمشاكل وداعياً إلى التساؤل والنقد، ومشاركاً للأكاديميين في إجراء البحوث وتطبيقها.

وتتزايد أهمية المعلم في ضوء الأدوار الجديدة التي ينبغي أن يقوم بها، فقد أصبح مرشداً إلى مصادر المعرفة، ومنسقاً لعمليات التعليم، ومقوماً لنتائج التعلّم، وموجهاً بما يناسب قدرات الطلبة وميولهم.

وبناءً على ما سبق، وانطلاقاً من التحديات الجسام التي تواجه المعلم والتي تحتاج إلى خبرات جديدة وفكر جديد وأساليب جديدة ومهارات جديدة، وفي ظل تغيّر أدوار المعلم في المستقبل، وسعياً لضمان جودة أداء المعلم، التي تحدد درجة جودة الأجيال القادمة التي يتوقف عليها مستقبل الأمة، فإنه يستوجب على كليات التربية حسن اختيار مدخلاتها المتمثلة بالطلبة.

يضع اختيار الطالب في كلية التربية الأساس لإعداده لممارسة مهنته مستقبلاً، فإن اختير على الوجه الحسن وروعيت متطلبات مهنته في هذا الاختيار، فإن ذلك يؤدي إلى إيجاد معلم قوي مفكر وناقد. ولكن يلاحظ عدم اقبال الطلبة المتفوقين على دخول كليات التربية، وربما يعود ذلك إلى أسباب عدة منها: عدم تقدير مهنة التعليم في نظر مجتمعاتنا، إضافة إلى تدني رواتب المعلمين.

وبما أن كليات وأقسام التربية في الجامعات تقوم بالدور الأساس في إعداد المعلمين وتأهيلهم في المراحل والمستويات التعليمية كافة، فقد أصبح لزاماً عليها أن تقوم بعملية تطوير مستمر لبرامجها المختلفة لتتلاءم واحتياجات الطلبة والمجتمع، وان تعمل على

ضمان جودة التعليم المقدم للطلبة الذين سيمارسون مهنة التعليم مستقبلاً. فمهنة التعليم كغيرها من المهن كالطب والهندسة، لا يمكن أن يحترفها إلا من أعدّ لها إعداداً خاصاً من حيث اكتساب المهارات والمعارف والخبرات المطلوبة، وخاصة من يعيش في عصر أصبح التغيير المستمر سمة من سماته (أبو دقة ، ٢٠٠٦) .

ولذا، تعدّ عملية تأهيل المعلم عملية مستمرة تبدأ منذ اختياره للالتحاق بكليات التربية إلى أن ينتهي عمره الوظيفي في مهنة التعليم. وبما أن الواقع الذي يعيش فيه الإنسان العربي المعاصر يختلف كثيراً عما كان عليه في الماضي، فإنه يترتب على ذلك زيادة أعباء من يتولى أمر إعداد المعلم ومسؤولياته، وتفرض هذه الأعباء والمسؤوليات المتزايدة زيادة في الإهتمام بحسن اختيار الطالب المعلم (الأحمد، ٤١: ٢٠٠٥) .

تتسم عملية اختيار الطلبة بأنها عملية نظامية لها هدفان: الأول هو جذب المرشحين المناسبين للتخصص، والثاني هو تحقيق التوافق بين المرشح والتخصص، مما يقلل من مخاطر وقوع أخطاء أو مشكلات بين الكلية وبين المرشح للتخصص. **وتبرز أهمية اختيار الطلبة في كليات التربية فيما يأتي**:

- إذا أردنا أن نطور العملية التعليمية، فلا بد من حسن اختيار الطلبة المعلمين.
- عدم التوفيق في اختيار الطلبة المعلمين في كليات التربية ينعكس سلباً على مخرجات العملية التعليمية، وعدم رغبة بعضهم في مهنة التعليم.

تعرضت دراسات عدة لشروط القبول وأسسه في كليات التربية في مؤسسات التعليم العالي في العالم. فقد قامت كاسي وشايلدس (Casey and Childs, 2007) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى معايير القبول في برنامج تأهيل المعلمين في امريكا الشمالية. وقد استعرضتا المعايير المستخدمة في جميع أنحاء امريكا الشمالية لاختيار معلمي المستقبل وهي: المعدل التراكمي، والمقابلة، واختبارات القبول، ورسائل التوصية، أو استخدام أكثر من معيار. وقد نوقشت نقاط القوة والضعف في كل معيار من تلك المعايير. وكشفت نتائج الدراسة عن أن معايير القبول تحتاج إلى فحص دقيق للتأكد من أنها ستؤدي إلى أن يكون خريجو هذه البرامج معلمين ناجحين، وأكدت على أن بعض الحدود الدنيا لمتطلبات المعدل التراكمي لبعض البرامج غير مسوغة. وأوصت الدراسة بأن تكون معايير القبول مبنية على بحث احتياجات المعلمين المبتدئين.

وأجرى عامر (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى التعرف على الواقع الحالي لكلية التربية بجامعة الأزهر، والتعرف إلى أهم الاحتياجات الحالية والكمية والكيفية التي يجب أن تستجيب لها كلية التربية، والتعرف إلى الاتجاهات العالمية المعاصرة في تنظيم كليات

التربية، وبناء تصور مقترح لتطوير كلية التربية في ضوء احتياجات المجتمع وتحديات المستقبل، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وكانت أداتها الاستبانة التي طُبّقت على عينة قوامها (٦٩) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأزهر، تتراوح رتبهم العلمية مابين (أستاذ، أستاذ مساعد، ومدرس) ، واستبانة أخرى طُبّقت على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر قوامها (٥١٠) طالب وطالبة بالشعب العلمية والأدبية، وكانت أهم نتائج الدراسة ضرورة استخدام أكثر من معيار للقبول في كلية التربية بجامعة الأزهر، واستخدام أكثر من وسيلة لتقويم الطلبة فيها، وضرورة تلبية المقررات لاحتياجات الطلبة المختلفة، وتقديم الخدمات النفسية والصحية.

قام بدير (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى رصد أوجه القصور التي تعاني منها كليات التربية، وبيان مدى الحاجة لتجويد العمل بها تمشياً مع متغيرات العصر وتحدياته، وعرض لخبرات بعض الدول التي حققت تقدماً ملموساً في مجال تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي بهدف الاستفادة من هذه الخبرات في التوصل إلى صيغة مناسبة لنظام اعتماد أكاديمي لكليات التربية في مصر، ووضع تصور مستقبلي لما ينبغي أن تكون عليه كليات التربية سعياً لتحقيق الجودة وتحسين الأداء بها. استخدم الباحث في دراسته قائمة بمعايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية، وطبق هذه الأداة على عينة تكونت من (١٦٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس من التربويين. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن كليات التربية هي المؤسسات المسئولة على صعيد المستوى الرسمي عن إعداد المعلمين في مصر، وعلى الرغم من هذا الدور فإنها تعاني من بعض أوجه القصور، ويجب أن تصا غ أهداف كليات التربية بحيث تصبح موجهة للعمل بها، ويمكن الاعتماد عليها في عمليات التقويم، من الضروري تطوير إدارة كليات التربية بحيث يتغير مفهوم الإدارة ومحاولة الأخذ بمفهوم إدارة الجودة الشاملة، وأن يُقبل الطلبة في ضوء معاييرلا تسمح بدخول هذه الكليات سوى الطلبة ذوي المستويات العقلية والمعرفية والمهارية العالية، ومن ثم إمكانية الحصول على مخرجات ذات جودة عالية.

وأجرت اللامكي (Al- Lamki, 2002) دراسة بحثت تحديات القبول والعدالة والتخاصية في التعليم العالي في سلطنة عمان في ضوء عدم التوافق بين الطلب الكبير في التعليم العالي والعدد المحدد من المقاعد الجامعية. توصلت الدراسة إلى أن سلطنة عمان تحتاج إلى تشريعات جديدة للتعليم العالي تكون فعالة في حل مشكلات القبول في التعليم العالي.

وقام العمر (٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أهمية القدرة التنبؤية لنسبة الثانوية العامة واختبار القبول التحريري كمعيارين للقبول في كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية يمكن الاعتماد عليهما كمؤشرين للتنبؤ بالمعدل التراكمي للطالب في

نهاية السنة الأولى الجامعية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٣٩) طالباً بكليات المعلمين الذين قُبلوا للعام الدراسي ١٩٩٨- ١٩٩٩، والذين أنهوا دراسة فصلين دراسيين، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن نسبة الثانوية العامة هي أفضل معايير القبول التي لها القدرة التنبؤية بنجاح الطالب، وأوصت بالتوقف عن استخدام اختبار القبول التحريري المطبق نظراً لضعفه الشديد في التنبؤ بنجاح الطالب، وبالتالي ضرورة العمل على بناء وتقنين اختبارات قبول يشارك في إعدادها نخبة من المتخصصين في المادة العلمية وفي القياس والتقويم.

وأجرى الخلافي (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى استقصاء مدى فاعلية معدل الثانوية العامة في تحصيل الطالب في كليات التربية بجامعة صنعاء بجمهورية اليمن، بلغت عينة الدراسة (٢٦٠) طالباً وطالبة تخرجوا في العام الدراسي ٩٨/ ١٩٩٩، **وقد جاءت نتائج الدراسة كما يأتي**:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين معدل الطالب في الثانوية العامة، ومستوى تحصيله الجامعي.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نوع التخصص في الثانوية العامة، ومستوى التحصيل الدراسي المتخصص في المرحلة الجامعية.
- لمعدل الطالب في الثانوية العامة قيمة تنبؤية بتحصيله الدراسي في السنة الأولى من الجامعة بصورة أقوى في الدراسات العلمية عنه في الدراسات الإنسانية. وقد أكدت الدراسة بضرورة التفكير بإدخال معايير أخرى جديدة للقبول إضافة إلى معدل الثانوية العامة كشرط أساسي للقبول.

وقدم الزهراني (٢٠٠١) ورقة عمل هدفت إلى الوقوف على محددات القبول في التعليم العالي السعودي، ومدى موضوعية تلك المحددات للقبول في التعليم العالي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن شهادة الثانوية العامة لا تصلح كمعيار منفرد للقبول، لأن قيمتها الارتباطية مع محكات النجاح لا تتجاوز (٦٠٪) في مختلف الدراسات العربية والأجنبية، فهي تعد معياراً غير كافٍ للتنبؤ بالنجاح الجامعي، ولكن تظل شرطاً أساسياً للقبول في الدراسة الجامعية.

كما هدفت دراسة الزيود (٢٠٠٠) الكشف عن تصورات أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية عن أسس القبول في الجامعات الأردنية الرسمية. تكونت عينة الدراسة من (٩٨) عضواً من بين مجموع مجتمع الدراسة البالغ عددهم (١٤٧) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الرسمية للعام الجامعي ١٩٩٩/ ٢٠٠٠.

أظهرت نتائج الدراسة:

- وجود ترتيب للرضا عن أسس القبول المتبعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الرسمية، حيث بلغت درجة الرضا الكلية (١٢٨,٢٦) درجة تمثل (٦٨٪) من العلامة الكلية على المقياس المخصص لذلك، وهي نسبة متوسطة من الرضى عن أسس القبول المتبعة، يمكن أن تعزى إلى متغير الجامعة والتفاعل بين الجامعة والخبرة، ولصالح أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية بالجامعات الأردنية في تصوراتهم حول تطوير أسس القبول المتبعة حالياً يمكن أن تعزى إلى أي من متغيرات الدراسة أو التفاعل بينها.

وحاولت دراسة بغدادي (٢٠٠٠) التعرف إلى سياسات اختيار المعلمين للالتحاق بمهنة التدريس وشروط المهنة ومعايير اختيارهم ، كشفت نتائج الدراسة عن أنه ينبغي إعداد المعلم على غرار إعداد الطبيب بإضافة سنة امتياز بعد تخرجه تكون أساساً لمزاولة المهنة بعد ذلك، والعمل بنظام ترخيص لمزاولة المهنة، وان تشترك النقابة في منح هذه التراخيص، وربط برامج التنمية المهنية للمعلمين بشرط تجديد الترخيص بمزاولة المهنة كل فترة محددة، والتخفيف من حدة المركزية والإتجاه نحو اللامركزية في سياسة توظيف المعلمين، وضرورة إنشاء جهاز تكون مهمته وضع معايير وشروط القبول بكليات التربية، ومن ثم الالتحاق بمهنة التعليم، والعمل على إيجاد مزيد من الترابط بين مؤسسات إعداد المعلم، وبين خطوط الإنتاج من العملية التعليمية، واشتراك ممثلين من مديريات التربية والتعليم ونقابة المعلمين ومؤسسات إعداد المعلم في رسم سياسة القبول بكليات التربية، وتطوير المناهج بما يلائم احتياجات سوق العمل .

وفي دراسة الخطيب (١٩٩٩) التي هدفت إلى تحليل أثر التحولات الديمقراطية على التعليم الجامعي في مجالات عدة منها: سياسات قبول الطلبة في الجامعات الأردنية، والسياسات المتعلقة باستقطاب وتعيين أعضاء هيئة التدريس وترقيتهم، والحرية الأكاديمية، أشارت إلى نتائج عدة أهمها: إن الإبقاء على معدل الطلبة في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة كمعيار وحيد للقبول في الجامعات الأردنية إنما يعد مخالفة صريحة للتحول الديمقراطي في الأردن، وانتهاكاً لمبادئ الديمقراطية القائمة على أساس المساواة والعدل وتكافؤ الفرص التعليمية بين الطلبة، سواء كانوا من سكان العاصمة أم سكان الأرياف والبوادي الأردنية.

وقام هارمان (Harman, 1994) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى السياسات والممارسات المتبعة في اختيار الطلبة وقبولهم في التعليم العالي في منطقة آسيا، وقد كشفت أن الحاجة قد أصبحت ضرورية وماسة للقيام بدراسات جادة وميدانية لتقدم أسس ومعايير اختيار الطلبة وقبولهم في الدراسة الجامعية حسب حاجة مجتمعات هذه البلدان. وأشارت إلى العوامل المتعددة الضاغطة على صانعي القرار في هذه المجال، وبينت أن الهدر وعدم الكفاءة الملاحظ في نظام التعليم العالي في هذه المنطقة يعود إلى السياسات العامة للالتحاق التي يتبناها صانع القرار انسجاماً مع الضغوط السياسية والاجتماعية المحيطة به، وإلى عدم المواءمة بين شعار ديمقراطية التعليم وضرورة الانتقاء والفرز في اختيار الطلبة في التعليم العالي.

يلاحظ الباحث بعد مراجعته للدراسات السابقة ما يأتي:

- لم يجد الباحث دراسة واحدة تطرقت إلى وضع تصور مقترح حول شروط اختيار الطلبة في كليات العلوم التربوية بالجامعات الأردنية.
- أوصت بعض الدراسات السابقة بعدم اعتماد المعدل العام في الثانوية العامة كمعيار وحيد لاختيار الطلبة في كليات التربية.
- محاولة الباحث اشتقاق شروط وأسس اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير وخبرات عالمية.

وبناءً على ما سبق، يحاول هذا البحث إلقاء الضوء على شروط اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية، وأساليب اختيارهم، وتقديم تصور مقترح لشروط الاختيار التي يمكن استخدامها في انتقاء أفضل الطلبة المتقدمين للالتحاق بكليات التربية في ضوء شروط الاختيار العالمية.

مشكلة البحث:

إن الهدف الرئيس لبرامج تأهيل المعلمين هو انتاج معلمين جيدين للمدارس الأساسية والثانوية وهذ لا يتأتى إلا إذا كانت مدخلاتها جيدة (Grant, 1999). وبالنظر إلى شروط اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية يلاحَظ أنها تكاد لا تفي بالغرض – من وجهة نظر الباحث– إذ تعتمد شرطاً واحداً هو معدل الطالب في الثانوية العامة، الذي يعد مقياساً غير حقيقي من أجل المفاضلة الصحيحة بين الطلبة، وبناءً على ذلك يُقبل بعض الطلبة وفقاً للرغبة الأولى من اختياراتهم، أما بعضهم الآخر فيقبل بأي تخصص حتى لو

لم يكن رغبته الأولى أو الثانية أو الثالثة، وهذا قد يترتب عليه سلبيات تربوية واجتماعية، حيث يُعتمد معدل (٦٥٪) كحد أدنى للقبول في كليات التربية بالجامعات الرسمية، ومعدل (٦٠٪) في الجامعات الخاصة حسب قرار مجلس التعليم العالي في وزارة التعليم العالي الأردنية رقم ٢٨/ ٢٠١٠، دون النظر إلى دور هذا الطالب كمعلم مستقبل ومربٍ للأجيال وعلى عاتقه تقع مسؤوليات جسام لا يمكن الاستهانة بها. فعلى يديه يتخرّج الطبيب والمهندس والممرض وأفراد المجتمع كافة.

ومما دعا الباحث للقيام بهذا البحث ملاحظته ضعف بعض الطلبة المسجلين في قسم العلوم التربوية بجامعة البترا الخاصة في تخصصي معلم الصف وتربية الطفل من الناحية الثقافية والاجتماعية والعلمية والصحية. فعلى سبيل المثال كيف يمكن لطالب ذي احتياجات خاصة (إعاقة حركية، إعاقة بصرية) أن يمارس مهنة التعليم لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا التي تتطلب منه التواصل السمعي البصري، والتفاعل، والقراءة، والكتابة، والتعزيز، واستخدام أدوات التقويم المتنوعة؟ وكيف سيكون أداء الطالب المعلم إذا لم يكن راغباً في مهنة التعليم؟ إضافة إلى تفشي ظاهرة الأخطاء الإملائية، وضعف المهارات الحسابية عند بعض الطلبة المعلمين.

يرى الباحث أن برامج تأهيل المعلمين في الجامعات الأردنية بحاجة إلى إعادة تقويم لشروط القبول وتطويرها بما يتواءم مع متطلبات العصر، وأن المدخلات السليمة للعملية التعليمية لها تأثير كبير في مخرجاتها. وبناءً على شعور الباحث بهذه المشكلة الحقيقية في هذا المجال، فقد حاول التصدي إلى وضع تصور مقترح لشروط اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية مستفيداً من تجارب وخبرات الدول المتقدمة في هذا المجال.

أسئلة البحث:

يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما واقع شروط اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية؟
- ما الاتجاهات والتجارب المعاصرة في شروط اختيار الطلبة بكليات التربية بالجامعات العربية؟
- ما الاتجاهات والتجارب المعاصرة في شروط اختيار الطلبة بكليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين بالجامعات العالمية؟
- ما التصور المقترح لشروط اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء شروط القبول العالمية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- تحليل الوضع الراهن لنظام اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية.
- التعرف إلى جانب من الخبرة والتجارب العربية والعالمية في مجال اختيار الطلبة في كليات التربية.
- تقديم تصور مقترح لشروط اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء شروط القبول العالمية .

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث فيما يأتي:

١. يشكل موضوع القبول في كليات التربية بالجامعات اهتماماً كبيراً لدى واضعي السياسات التعليمية وصانعي القرارات فيها، وبالتالي فإن أهمية البحث تنبع من أهمية الموضوع الذي يتناوله. فنظم القبول الجامعي تمثل المحك الأساسي لتخريج قوة بشرية ذات مهارات ومؤهلات تخدم متطلبات المجتمع.

٢. إبراز الدور الكبير الذي يجب أن تقوم به كليات التربية بالجامعات الأردنية في تطوير العملية التعليمية من خلال توفر العديد من الخصائص الشخصية والمهنية المراد إكسابها للطلبة المعلمين.

٣. تؤكد على أهمية توفير شروط متنوعة لدى الطلبة عند عملية الاختيار والإعداد في كليات التربية بالجامعات الأردنية ضمن المعايير العالمية.

مصطلحات البحث:

هناك بعض المصطلحات المحورية ضمن ثنايا البحث وتعريفها على النحو الآتي:

◄ **التصور المقترح:** يقصد به الباحث تقديم نموذج نظري قابل للتطبيق العملي يساعد في اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية من أجل تطوير عملية

التعليم مستقبلاً وذلك من خلال:

- دراسة تشخيصية لشروط اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية.
- دراسة أهم الشروط لاختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات العربية والعالمية.
- وضع التصور المقترح لما يجب أن تكون عليه شروط وأسس اختيار الطلبة في ضوء معايير وخبرات عالمية.

◄ **شروط الاختيار**: ويقصد بها الأسس والمعايير التي يتم من خلالها قبول الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية .

◄ **الجامعات الأردنية**: هي مؤسسات علمية (رسمية، خاصة) مستقلة ذات هيكل تنظيمي وأنظمة وأعراف وتقاليد أكاديمية، تتمثل وظائفها الرئيسة في التدريس والبحث العلمى وخدمة المجتمع، وتتألف من مجموعة من الكليات والأقسام ذات الطبيعة العلمية التخصصية، وتقدم برامج دراسية متنوعة في تخصصات مختلفة منها ما هو على مستوى البكالوريوس ومنها ما هو على مستوى الدراسات العليا تمنح بموجبها درجات علمية للطلبة.

حدود البحث:

تم تنفيذ البحث الحالي ضمن الحدود الآتية:

- عينة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات الأردنية للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١.
- إعداد قائمة بأهم الشروط المقترحة لقبول الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء شروط القبول العالمية، ويتطرق البحث إلى آلية تطبيق تلك الشروط.

الطريقة والاجراءات:

عينة البحث:

بلغ إجمالي عينة البحث (٦٨) عضو هيئة تدريس من جملة (١٢٨) ، وقد وزعت قائمة الشروط على أعضاء الهيئة التدريسية من مختلف الرتب الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، مدرس) في كليات العلوم التربوية وأقسامها بالجامعات الأردنية الآتية: (الجامعة الأردنية، جامعة اليرموك، الجامعة الهاشمية، جامعة البترا الخاصة، جامعة

الإسراء الخاصة، جامعة الزيتونة الخاصة، جامعة جدارا الخاصة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، جامعة مؤتة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، جامعة آل البيت) .

أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث، والإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث، والذي ينص على: ما التصور المقترح لشروط اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء شروط القبول العالمية؟ أعدت الصورة المبدئية لقائمة الشروط المقترحة لاختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء التوجهات العالمية في مجال شروط قبول الطلبة التي يجب توافرها في كليات التربية. **حيث مرت عملية بناء القائمة بالخطوات الآتية**:

♦ مراجعة الأدب التربوي ذي الصلة بشروط اختيار الطلبة في كليات التربية، وتحليل الشروط المتبعة لاختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات العربية والعالمية، إضافة إلى عقد لقاءات فردية مع أعضاء الهيئة التدريسية في قسم العلوم التربوية بجامعة البتراالخاصة بهدف صياغة شروط مقترحة لاختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية.

♦ صياغة فقرات قائمة الشروط حسب مقياس ثلاثي (كبيرة، متوسطة، وضعيفة) لبيان درجة أهمية كل شرط من الشروط المقترحة، وقد كانت بصورتها الأولية (٣٧) فقرة، واختصرت فيما بعد إلى (٣٤) فقرة، وذلك بعرضها على المحكمين.

♦ من أجل التحقق من الصدق المنطقي والصدق الظاهري والاتساق الداخلي لفقرات القائمة التي بنيت، عُرضت على لجنة من المحكمين بلغ عدد أفرادها (١٣) عضو هيئة تدريس متخصصين بالعلوم التربوية من جامعة البترا الخاصة والجامعة الأردنية. وفي ضوء ملاحظات المحكمين أُخذ برأي الأغلبية الذين أشاروا إلى تعديل بعض الفقرات وحذف بعضها الآخر.

♦ وللتحقق من ثبات أداة البحث، حُسب ثباتها بطريقة إعادة تطبيقها على عينة محدودة من عينة البحث الرئيسة من أعضاء هيئة التدريس. فبلغت نسبة معامل الثبات ٠,٩٦ ، وهي قيمة تعبر عن تناسق داخلي، وعن ثبات بدرجة عالية ومناسبة لأغراض البحث.

♦ وبعد التحقق من صدق القائمة وثباتها، أرسلت إلى عينة البحث واستلمت عن طريق البريد الإلكتروني E- mail.

إجراءات البحث:

اتبع البحث الحالي الإجراءات الآتية:

- تحديد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية للعام الدراسي ٢٠١٠/ ٢٠١١.
- الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث وأداتها.
- إعداد قائمة الشروط المقترحة لاختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية (أداة البحث) ، والتأكد من صدقها وثباتها بشكلها النهائي.
- توزيع أداة البحث على أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية عن طريق البريد الإلكتروني E- mail.
- جمع القوائم، ومن ثم تفريغها وتحليلها بهدف الحصول على نتائج الدراسة، ومن ثم مناقشتها، والخروج بالتوصيات بشأنها.

منهجية البحث:

اعتمد البحث استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف الظاهرة كما هي في الواقع، ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً بحيث يؤدي ذلك إلى الوصول لفهم علاقات تلك الظاهرة، إضافة إلى الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في تطوير الواقع المدروس (أبو علام، ١٩٩٨) .

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية للتوصل إلى نتائج البحث:

الإحصاء الوصفي المتمثل في: التكرارات والنسب المئوية والأوزان النسبية؛ لتحديد درجة أهمية فقرات القائمة في ضوء استجابات عينة البحث، **وذلك كالآتي:**

الوزن النسبي= ٣ × النسبة المئوية للاستجابة الكبيرة + ٢ × النسبة المئوية للاستجابة المتوسطة + ١ × النسبة المئوية للاستجابة الضعيفة.

حساب المدى الكلي= أعلى وزن نسبي حصلت عليه مفردة – أقل وزن نسبي حصلت عليه مفردة.

$$\text{فرق المدى} = \frac{\text{المدى الكلي}}{٣}$$

وعلى هذا فإن مفردات المرتبة الأولى (درجة أهمية كبيرة) حُسبت: أعلى وزن نسبي – فرق المدى. وقد اتبع الباحث هذه المعادلات في كل مجال من مجالات القائمة على حده.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ السؤال الأول: **ما واقع شروط اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية؟**

أنشئت أول كلية تربية في المملكة الأردنية الهاشمية في الجامعة الأردنية سنة (١٩٧٣) ، ثم توالى إنشاء الكليات والأقسام التربوية في الجامعات الرسمية والجامعات الخاصة الأردنية، بلغ عددها (٢٢) كلية وقسماً، تقدّم تخصصات تربوية تعليمية عدة في مرحلة البكالوريوس هي: تخصص معلم الصف، وتخصص تربية الطفل، وتخصص التربية الخاصة. **ويتطلب من كليات وأقسام التربية بالجامعات الأردنية أن يكون لديها رؤية ورسالة وأبعاد تربوية تتمثل في الآتي:**

١. **الرؤيا (Vision)**: إيجاد كليات تربوية متطورة تضم عدداً من البرامج المهنية التي تغرس في الطلبة إحساساً قوياً لتحمل مسؤولية المدارس والمجتمعات. والارتقاء بالمستوى الثقافي والحضاري للإنسان الأردني ليكون قادراً على مواجهة مشكلات الحياة والتحديات العالمية المعاصرة.

٢. **الرسالة (Mission)**: تتلخص رسالة كلية التربية في إعداد معلمين أكفاء ومتحمسين وعلى خلق رفيع، يكرسون أنفسهم للخدمة المسؤولة، ويتصدون للقضايا المعاصرة، ويأخذون على عاتقهم تحسين مهنة التعليم.

تخضع جميع الجامعات الأردنية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي فيما يتعلق بشروط اختيار الطلبة في كليات التربية، **حيث يُقبل الطلبة في الجامعات الخاصة وفق الشروط الآتية:**

- أن يكون الطالب حاصلاً على شهادة الدراسة الثانوية العامة أو ما يعادلها.
- تحدد كل جامعة الشروط الأخرى الإضافية لقبول الطلبة في كل كلية فيها بما في ذلك الحد الأدنى لمعدل الطالب في شهادة الدارسة الثانوية العامة على أن يكون الحد الأدنى للقبول في التخصصات الآتية على النحو الآتي: الصيدلة، والهندسة، والعلوم الطبية المساندة (بجميع فروعها) ٨٠٪، وأما بقية التخصصات ٦٠٪.
- يعتمد معدل الطالب في امتحان الثانوية العامة عند النظر في قبول الطالب في الجامعات الخاصة.

- يجوز بقرار من وزير التعليم العالي والبحث العلمي/ رئيس مجلس التعليم العالي أو نائبه في حال غيابه، وبتنسيب من الأمين العام لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي ولظروف تقتضيها المصلحة العامة قبول بعض الطلبة من غير الأردنيين في الجامعات الخاصة ممن لا تنطبق عليهم شروط القبول فيها.

أما شروط القبول في الجامعات الرسمية، فإن الحدود الدنيا لمعدلات القبول (٨٥٪) لكليات الطب وطب الأسنان، و (٨٠٪) لكليات الهندسة والصيدلة والطب البيطري، و (٧٥٪) لكليات العلوم الطبية المساندة أو علوم التأهيل و (٧٠٪) لكليات الشريعة وتخصصات كليات التمريض وكليات القانون وكليات الزراعة، و (٦٥٪) لباقي التخصصات (موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية الإلكتروني، www.mohe.gov.jo) .

وبناءً على ما تقدم، فإن للباحث بعض الملاحظات على شروط اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية أهمها:

١. ضعف المدخلات في أقسام كليات التربية، وبخاصة تخصص معلم الصف الذي يتولى تدريس طلبة المرحلة الأساسية الدنيا، ولما لهذه المرحلة من أهمية بالغة فهي مرحلة تأسيس الطالب في اللغة العربية والرياضيات والمهارات الاجتماعية والقيم الدينية. ومن خلال خبرة الباحث كعضو هيئة تدريس ومشرف أكاديمي في برنامج التربية العملية في جامعة البترا الخاصة يلاحظ أن هناك ضعفاً يكاد يكون بارزاً عند بعض الطلبة المعلمين في مهارات القراءة والكتابة والحساب، ومهارات الاتصال والتواصل، ناهيك عن عدم رغبة بعضهم بمهنة التدريس واتجاهاتهم السلبية نحوها. ولذا يرى الباحث الحاجة الماسة إلى إعادة النظر في مدخلات كليات التربية، الأمر الذي يتفق مع نتائج دراسة بدير (٢٠٠٤) التي أكدت على أن يُقبل الطلبة في ضوء معايير لا تسمح بدخول كليات التربية سوى الطلبة ذوي المستويات العقلية والمعرفية والمهارية العالية ومن ثم إمكانية الحصول على مخرجات ذات جودة عالية.

٢. يلاحظ أن كليات التربية وأقسامها في الجامعات الأردنية تعتمد شرطاً وحيداً في قبول الطلبة وهو المعدل العام للطالب في الثانوية العامة، حيث اعتمد معدل (٦٥٪) للقبول في كليات التربية بالجامعات الرسمية، ومعدل (٦٠٪) للقبول في كليات التربية بالجامعات الخاصة. وهذا يتفق مع نتائج دراستي (العمر،٢٠٠١؛ الخلافي، ٢٠٠١) التي أكدتا على أن معدل الثانوية العامة أفضل شروط القبول والتي لها قدرة تنبؤية بنجاح الطالب. بينما تختلف اختلافاً جوهرياً مع نتيجة دراسة الزهراني (٢٠٠١) التي توصلت إلى أن شهادة الثانوية العامة لا تصلح كشرط منفرد للقبول في مؤسسات التعليم العالي. وكذا

تختلف مع نتائج دراسة الخطيب (١٩٩٩) التي اعتبرت أن الإبقاء على معدل الطالب في امتحان شهادة الثانوية العامة كشرط وحيد للقبول في الجامعات الأردنية إنما يعد مخالفة صريحة للتحول الديمقراطي في الأردن، وانتهاكاً لمبادئ الديمقراطية القائمة على أساس المساواة والعدل وتكافؤ الفرص التعليمية بين الطلبة.

◄ السؤال الثاني: **ما الاتجاهات والتجارب المعاصرة في شروط اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات العربية؟**

سيعرض في هذا الجانب أهم شروط اختيار الطلبة في كليات التربية في بعض الجامعات العربية،كجامعة البحرين والجامعات اليمنية والفلسطينية والسعودية والكويتية والقطرية والمصرية.

يشترط لقبول الطالب المستجد في كلية العلوم التربوية في جامعة البحرين أن يكون حاصلاً على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها بمعدل تراكمي لا يقل عن ٧٠٪، وألا يكون قد مضى على حصوله عليها مدة تزيد عن سنتين دراسيتين، وأن يكون حسن السيرة والسلوك. كما تشترط تأدية اختبار القدرات العامة الذي تجريه الجامعة. إضافة إلى اجتيازه المقابلة الشخصية التي تجريها الكلية، وأن يكون لائقاً طبياً (www.uob.edu.bh) .

ويُقبل الطلبة المتقدمون لكلية التربية بجامعة النجاح الوطنية تنافسياً حسب معدل الطالب في الثانوية العامة الذي يجب ألا يقل عن ٦٥٪ (http: // www.najah.edu/ ar/ page/ 2813) .

أما شروط القبول في كلية التربية بجامعة عدن فيجب حصول الطالب على الثانوية العامة بمعدل (٧٥٪) ، وألا يكون قد مر على عمر الشهادة أكثر من خمسة أعوام، وأن يكون من خريجي عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ حتى ٢٠٠٨/٢٠٠٩، والتفرغ التام للدراسة، إضافة إلى اللياقة الصحية، وخلوه من الأمراض المعدية (دليل القبول للدراسة الجامعية الأولى للعام الجامعي ٢٠١٠/٢٠١١) .

ويشترط لاختيار الطالب في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية حصوله على شهادة الثانوية العامة بقسميها العلمي والأدبي، أو ما يعادلها من النسبة العامة الخاصة التي تقررها عمادة القبول وشؤون الطلبة، وتقديم شهادة حسن السيرة والسلوك من المدرسة التي تخرج منها، وأن يكون لائقاً طبياً وخالياً من العاهات التي تعوقه عن مهنة التعليم، إضافة إلى اجتيازه بنجاح المقابلة الشخصية، وأية اختبارات تجريها الكلية للمفاضلة كاختبارات القبول والقدرات (الجودي، ١٤٢٤) .

أما شروط القبول بكلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الإبتدائية بكلية البنات بالسعودية فهي: حصول الطالبة على الثانوية العامة بمعدل ٨٧ ٪ فأكثر، وأن تكون حديثة التخرج بحيث لا تقبل من مضى على تخرجها أكثر من خمس سنوات، واجتياز الفحص الطبي والمقابلة الشخصية التي تجريها الكلية (http: // www.bdr130.net/ vb/ t35830.htm).

وتتمثل شروط الالتحاق في كلية التربية بجامعة قطر حصول الطالب على ما نسبته ٧٥٪ في الثانوية العامة كحد أدنى، ويُقبل طلبة القسم الأدبي للالتحاق بالتخصصات الأدبية وطلبة القسم العلمي للتخصصات العلمية بالكلية (http: // www.qu.edu).

ومن أهم الشروط التي تتبناها كلية التربية لقبول طلبتها بجامعة الكويت حصول الطالب الكويتي على الثانوية العامة على نسبة ٧٠٪ فأكثر بقسميها العلمي والأدبي، و٨٥٪ لأبناء العراق واليمن، الطلبة الوافدون: يقبل الطلبة الحاصلون على ما نسبته ٩٠٪ فأكثر لخريجي الثانوية العامة القسم الأدبي و ٩٤٪ لخريجي القسم العلمي، واجتياز المقابلة الشخصية التي تجريها الكلية للمتقدمين (http: // www.reg.kuniv.edu.kw).

وتشترط كلية التربية بجامعة القاهرة لقبول طلبتها بالإضافة إلى الشروط العامة المنصوص عليها في اللائحة التنفيذية لقانون الجامعات أن يجتاز بنجاح اختبارات القدرات التي تعقدها الكلية (قاصرة على قسمي التربية الفنية والتربية الموسيقية) ، واجتيازه بنجاح المقابلة الشخصية، وأن يكون لائقا طبياً، ومتفرغاً تماماً للدراسة (http: // www.fose.cu.edu.eg/ depts).

تعقيب على شروط اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات العربية:

يلاحظ من استعراض شروط القبول في كليات التربية بالجامعات العربية ما يأتي:

♦ أجمعت كل الجامعات العربية المذكورة أعلاه على اعتبار المعدل العام للثانوية العامة شرطاً رئيسياً لاختيار الطلبة في كليات التربية.

♦ أمكن التوصل إلى أهم شروط اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات العربية، **والمتمثلة بـ:**

- **الحصول على الثانوية العامة:** يلاحظ الاختلاف في معدل الثانوية العامة المقبول للالتحاق بكليات التربية من جامعة إلى أخرى، حيث تراوح المعدل العام بين ٦٥٪ و ٩٠٪. وهذا يشير إلى أهمية أن يمتلك الطالب مستوىً أكاديمياً جيداً على الأُقل في الثانوية

العامة. وهذا يتفق مع نتائج دراستي (العمر، ٢٠٠١؛ الخلافي، ٢٠٠١) التي أكدتا على أن معدل الثانوية العامة أفضل شروط القبول والتي لها قدرة تنبؤية بنجاح الطالب.

- **حُسن السيرة والسلوك**: وهذا شرط اهتمت به غالبية الجامعات العربية؛ لأن الطالب الذي يود الالتحاق بكلية التربية هو معلم المستقبل الذي يعد القدوة الصالحة لطلبته بسلوكه وأخلاقه وقيمه.

- **اللياقة الصحية**: اشترطت بعض كليات التربية بالجامعات العربية (جامعة القاهرة، وكليات المعلمين بالسعودية، وكليات البنات بالسعودية) لقبول الطالب أن يكون لائقاً صحياً؛ وذلك لأهمية أن يكون معلم الغد خالياً من العاهات التي تعوقه عن مهنة التعليم.

- **اجتياز المقابلة الشخصية**: تجري بعض كليات التربية مقابلة شخصية للمتقدمين لها، كجامعة القاهرة، وجامعة البحرين، وجامعة الكويت، وكليات المعلمين بالسعودية، وكليات البنات بالسعودية. لما للمقابلة الشخصية من أهمية في الكشف عن جوانب شخصية الطالب المتقدم.

- **اجتياز اختبار القدرات العامة**: هو اختبار يقيس القدرة التحليلية والاستدلالية لدى الطالب، أي أنه يركز على معرفة قابلية الطالب للتعلم بصرف النظر عن براعته الخاصة في موضوع معيّن؛ وذلك من خلال قياس: القدرة على فهم المقروء، والقدرة على إدراك العلاقات المنطقية، والقدرة على حل مسائل مبنية على مفاهيم رياضية أساسية، والقدرة على الاستنتاج، والقدرة على القياس (المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي/ السعودية ، http: // www.qeyas.com/ qiyas/ Exams/ QdraatExams.aspx). وهذا شرط اهتمت به كل من كليات التربية بجامعة البحرين، وكليات المعلمين السعودية، وجامعة القاهرة.

يُلاحظ مما سبق أن شروط اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات العربية تختلف عن الشروط المتبعة في كليات التربية بالجامعات الأردنية. مما يستدعي إعادة النظر في شروط الاختيار بما يتواءم مع متطلبات العصر.

◄ السؤال الثالث: **ما الاتجاهات والتجارب المعاصرة في شروط اختيار الطلبة في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين بالجامعات العالمية؟**

وفي هذا الجانب ستعرض أبرز شروط اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات العالمية، مثل: الجامعات الأمريكية، والبريطانية، واليابانية، والألمانية، والفرنسية.

◄ **الجامعات الأمريكية:**

تختلف شروط وإجراءات القبول في كليات التربية بالجامعات الأمريكية تبعاً لفلسفة التعليم التي تتبعها الجامعة، إلا إنها تتفق على اتباع شروط محددة تنظم عملية القبول، أي أن هناك رؤية (Vision) تحكم سياسة القبول، ويترجم هذا النظام تلك الرؤية إجرائياً من خلال صياغة مجموعة من الشروط والمتطلبات الخاصة بالقبول. كما أن هذه الجامعات تؤكد على أن تكون عملية القبول انتقائية تنافسية وفقاً لمفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاته في النظام التعليمي الأمريكي، **ويمكن تصنيف هذه الشروط تحت الفئات الثلاث الآتية (Allen, 2002) .**

- شروط تتعلق بالاختبارات التي تقدم على مستوى الدولة أو الولاية أو الجامعة أو الكلية، أو حتى القسم، وهذه الاختبارات نوعان: نوع يعنى بقياس القدرات والاستعدادات، ونوع آخر يهتم بقياس التحصيل، وتتكون هذه الاختبارات بنوعيها من أجزاء فرعية عدة تقيس المهارات الأساسية للطلبة بحيث يتضمن الاختبار أجزاءً لمهارات القراءة، والكتابة، والرياضيات ومهارات الإتصال كما هو الحال في كلية التربية بجامعة ميتشيجان (http:// www.education.msu.edu). ولعل أهم تلك الاختبارات اختبار Scholastic Assessment Test (SAT) واختبار The American College Testing Assessment (ACT). ويندر أن توجد جامعة أمريكية تقبل النظر في ملف الطالب دون أن يكون متضمناً نتيجة هذين الاختبارين أو أحدهما، ولا بد للطالب من الحصول في هذين الاختبارين على الدرجة التي يحددها القسم على ألا تكون الفترة الفاصلة بين دخول الاختبار والتقدم بطلب القبول طويلة، كما أن هناك اختباراً خاصاً بالتخصص الدقيق داخل كليات التربية، وهذا يدخل تحت ما يسمى بمتطلبات خاصة بالقسم، وفي بعض الجامعات لا يتقدم الطالب لهذا الاختبار إلا بعد إنهائه دراسة المواد العامة أو مواد الإعداد العام، وعلى الطالب أن يحقق الحد الأدنى من الدرجة المطلوبة.
- شروط خاصة بالثانوية العامة من حيث المعدل العام Grade Point Average (GPA): تشترط بعض الجامعات معدل ثلاثة من أربعة وبعضها يشترط اثنين ونصف من خمسة، كما أن هناك معايير متعلقة بنوعية المواد التي درسها الطالب في المرحلة الثانوية وعددها في كل فرع (اللغة، والرياضيات، والعلوم الطبيعية، والعلوم الاجتماعية)، وكذلك فيما إذا كان الطالب قد سبق له دراسة مواد جامعية أثناء المرحلة الثانوية.

وكدليل على أهمية المعدل العام بالثانوية العامة فقد كشفت دراستا (Betts and Morell, et al., 2004; Cohn, 1999). عن تقدير قوة التنبؤ بالمعدل التراكمي الجامعي

التي يمكن عزوها إلى المعدل التراكمي للمدرسة الثانوية (High School GPA) واختبار الإستعداد (اللفظي Verbal SAT ، والكمي Math SAT) ، وكشفت عن قوة تنبؤية واضحة لكلا المتغيرين.

- شروط خاصة بالسمات الشخصية والنفسية عند الطلبة مثل: قدراته التواصلية وميوله واتجاهاته نحو مهنة التعليم وصحته العقلية والنفسية، وبعض الأقسام تحرص على إجراء مقابلة شخصية للمتقدم.

إن معظم الجامعات الأمريكية تشترك في تبني نظامين للقبول هما: القبول المشروط (Conditional Admission) والقبول النهائي (Full Admission) أي أن الطالب يدخل كلية التربية تحت مسمى «قبول مؤقت» حتى يحقق الشروط والمتطلبات التي تصعد به إلى «القبول النهائي»، ولكن بعض الجامعات تعطي الطالب قبولاً للدراسة فيها إذا حقق الحد الأدنى من شروط القبول، وإذا أراد الطالب أن يختار تخصصه الدقيق داخل كلية التربية فإن عليه أن يجتاز الاختبار الذي يقدمه القسم المختص، وعليه كذلك ألا يكون قد حصل على أقل من معدل «جيد» في المواد التربوية، وإذا لم يتمكن الطالب من اجتياز الاختبار الخاص بالقسم أو حصل على معدل «جيد سالب» أو أكثر في المواد التربوية فإن قبوله يتحول بشكل آلي إلى قبول مشروط. **وشروط القبول النهائي كالآتي**:

- لا بد من تحقيق شروط القبول المشروط كافة.
- أن يتقدم الطالب بطلب إلى لجنة القبول لفحص سيرته الدراسية الأكاديمية.
- أن يتقدم رسمياً بطلب القبول في نهاية السنة الثانية.
- ألا يكون قد حصل على معدل أقل من جيد في كل المواد التي درسها (بعض الجامعات تحدد مواد بعينها) .
- أن يحقق الطالب الدرجة المطلوبة في الاختبارات الفرعية (subtests) لاختبار praxis 1، وهذه الاختبارات تشمل: القراءة ، والكتابة ، والرياضيات ، ويستثنى من هذا الشرط الطلبة الذين يقدمون درجة مؤهلة في أي من الاختبارات الآتية: SAT, GRE, ACT . واختبار Praxis 1 يتكون من شقين: شق يُعنى بالمهارات الأكاديمية، وشق ثانٍ يُعنى بتقويم التخصص المعرفي– المحتوى.

إن القبول المشروط الذي يعقبه قبول نهائي– في حال استيفاء الطالب للشروط– قد يكون حلاً واعداً لمعالجة ضعف مخرجات الكليات التربوية. ففي هذه الحالة يُفحص الطلبة ويتابعوا أثناء فصولهم الدراسية الأولى في الكلية، ومن ثم يتخذ القرار المناسب بشأنهم، ويمكن التنسيق بين الجامعات والكليات من أجل معادلة بعض موادهم إذا رغبوا–

أي الطلبة الذين لم يحققوا شروط القبول النهائي- في مواصلة الدراسة في أقسام أخرى تناسب قدراتهم ومستوياتهم.

وتجدر الإشارة هنا إلى وجود نظام آخر يطبق في جامعات أخرى بالولايات المتحدة الأمريكية، وطبقاً لهذا النظام يُقبل طلبة البكالوريوس في الجامعة دون تحديد كلياتهم أو تخصصاتهم، **وإذا أراد الطالب أن يتخصص في كلية التربية، فإن عليه أن يحقق شروطاً منها**:

- أن ينهي الطالب ما لا يقل عن ٦٤ ساعة معتمدة.
- أن يجتاز اختباراتٍ في اللغة ومهاراتها والرياضيات والعلوم الطبيعية قبل قبوله في الكلية.
- أن يحقق في المواد أعلاه تقديراً لا يقل عن جيد.
- أن يقدم الطالب ما يثبت أن لديه خبرة في المجتمع.
- يجب على المتقدم أن يجتاز متطلبات التخصص الدقيق الذي سوف يلتحق به.
- بعض الأقسام وكليات التربية تشترط على المتقدمين اجتياز اختبار يطبق على مستوى الولايات المتحدة هو Pre- professional Skills Test (PPST) .

◄ **الجامعات البريطانية**:

يؤكد كتش (٢٠٠١) أن من أهم شروط قبول الطلبة في كليات التربية بالمملكة المتحدة مروره بعدد من الاختبارات التحريرية والشفوية والصحية لتقويم صلاحيته لمهنة التعليم في المستقبل واختبارها. وتشترط جامعة اكسفورد على سبيل المثال في اختيار الطلبة المعلمين في كليات التربية أن يتمتع الطالب باللياقة الصحية، والتي تقوّم من قبل لجنة صحية، وتقديم شهادة حسن وسلوك، واجتياز المقابلة الشخصية، إضافة إلى تقديم شهادة للمتطوعين للعمل مع الأطفال. (http: // www.education.ox.ac.uk/ courses/ pgce/ adpgce/) .

◄ **الجامعات اليابانية**:

أما أبرز شروط القبول في كليات التربية في اليابان فتتمثل بحصول الطالب على شهادة الثانوية العامة من المدارس الثانوية العليا، واجتيازالاختبارات التحريرية والمهارية التي تعقدها الكلية سواء في التربية العامة أو التخصص، واجتياز المقابلة الشخصية، وحسن السيرة والسلوك، إضافة إلى خلوه من العيوب الجسمية والسمعية والبصرية (الدمنهوري ونصر، ٢٠٠٠).

◄ **الجامعات الألمانية:**

يشترط عند قبول الطلبة في كلية التربية بألمانيا الحصول على شهادة المرحلة الثانوية، واجتياز اختبار Abitur (غنيمة، ١٩٩٦) .

◄ **الجامعات الفرنسية:**

تتطلب سياسة القبول في كليات ومعاهد إعداد المعلمين في فرنسا اختيار أفضل العناصر فى برامج الإعداد، **وذلك باستخدام الأساليب التالية** (غنيمة، ١٩٩٦) .

♦ اجتياز امتحان الجدارة المدرسية.

♦ عقد اختبارات شخصية لتحديد مدى استعداده للعمل فى المهنة، وللتعرف إلى مدى حبه وميله للتعامل مع الأطفال بمختلف مراحلهم العمرية.

♦ التأكد من أن هناك عدداً من المواصفات يجب أن تتوافر فى معلم المستقبل، وأن هذه المواصفات من المفترض أن تتوافر فى هذا الطالب قبل الالتحاق ببرنامج الإعداد.

تعقيب على شروط اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات العالمية:

أمكن التوصل من خلال العرض السابق لشروط القبول المتبعة في كليات التربية بالجامعات العالمية إلى ما يأتي:

♦ الحصول على الثانوية العامة: هناك شروط خاصة متعلقة بمعدل الثانوية العامة (GPA) المطلوب حصوله للقبول في كليات التربية، الذي يختلف من جامعة إلى أخرى.

♦ اللياقة الصحية: تقوم به لجنة صحية، للتأكد من خلو الطالب من العيوب الجسمية، والسمعية، والبصرية، والحركية.

♦ المقابلة الشخصية: تتصف المقابلات الشخصية بأنها مقننة ودقيقة.

♦ دراسة الطالب بعض المقررات المبدئية بكلية التربية في السنة الأولى، واجتياز الاختبارالذي يقدمه القسم المختص.

♦ حسن السيرة والسلوك.

♦ اختبارات القبول: تركز معظم كليات التربية بالجامعات العالمية على عقد اختبارات عدة لقبول طلبتها أهمها:

- اختبارات تقيس القدرات والاستعدادات، لتحديد مدى استعداده للعمل في مهنة التعليم، وللتعرف على ميوله للتعامل مع الأطفال بمختلف المراحل التعليمية.

- اختبارات المهارات الدراسية في اللغة، والرياضيات، والعلوم الطبيعية، ومهارات الإتصال.

- اختبارات أساسية تجريها معظم الجامعات الأمريكية لطلبتها وأهمها اختباري (SAT و ACT)

يلاحظ الباحث أن الشروط المتبعة في اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات العالمية تشترك مع بعض الشروط التي استخلصت من كليات التربية بالجامعات العربية، ومن ذلك المعدل العام في الثانوية العامة، اللياقة الصحية، والمقابلة الشخصية، وحسن السيرة والسلوك، واختبارات القدرات.

◄ السؤال الرابع: **ما التصور المقترح لشروط اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء شروط القبول العالمية؟**

يتوقف نجاح نظم الجودة الشاملة لإعداد المعلم على جودة العناصر البشرية المرشحة للالتحاق بالمهنة وممارستها، الأمر الذى يتطلب وجود شروط واضحة لانتقاء وقبول الطلبة المرشحين لكليات التربية، وهذا يتطلب تشكيل فريق من المراكز العلمية لإعداد قائمة بالمواصفات المطلوبة التى تمثل كفاءات معلم الغد، والتي يتم في ضوئها عمليات تقويم الطلبة الراغبين في الالتحاق بالمهنة (غنيمة، ١٩٩٦) .

والجودة الشاملة في التعليم تعني: فلسفة وطريقة تعين مؤسسات التعليم على إحداث تغيير يوفر وضعاً تنافسياً أفضل للإنسان المنتج، لا داخل مجتمعه الوطني والقومي فقط، بل على مستوى كوني، ولذا تعد الجودة الشاملة استراتيجية شاملة لإعادة البناء التعليمي وفق معايير ومستويات يقرها ويتفق عليها الجميع في نسجها وتحقيقها من حكومات ومؤسسات وهيئات وأفراد وجماعات عن اقتناع كامل (الناقة، ٢٠٠٥) .

وبمراجعة الأدب التربوي المتعلق بالبحث الحالي، وبالنظر إلى شروط اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات العربية والعالمية، وبعد إجراء مناقشات فردية وجماعية مع عدد من الخبراء التربويين من أعضاء هيئة التدريس في قسم العلوم التربوية بجامعة البترا تمكن الباحث من بناء قائمة شروط اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية، وآليات تطبيقها. وبعد تأكد الباحث من صدق القائمة وثباتها، قام بتطبيقها على أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية ببعض الجامعات الأردنية للتعرف إلى درجة أهمية كل شرط من الشروط المقترحة، حيث كانت استجابة عينة البحث كما هو مبين في الجدول (١).

الجدول (١)

استجابات عينة البحث حول الشروط المقترحة لاختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية

م	الشروط	درجة الأهمية						الوزن النسبي	مستوى الأهمية
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة			
		ك	٪	ك	٪	ك	٪		
	أولاً: شروط المتطلبات الصحية								
أ	أن يكون الطالب سليم الحواس	٥٢	٧٦,٥	١٦	٢٣,٥			٢٧٦,٥	كبيرة
ب	أن يكون سليم الأطراف	٣٧	٥٤,٤	١٦	٢٣,٥	١٥	٢٢,١	٢٣٢,٦	ضعيفة
ج	أن يكون خالياً من عيوب النطق	٥٢	٧٦,٥	١٦	٢٣,٥			٢٧٦,٥	كبيرة
د	أن يكون خالياً من الأمراض المعدية (السارية)	٦١	٨٩,٧	٧	١٠,٣			٢٨٩,٧	كبيرة
هـ	أن يكون قادراً على التمييز بين الألوان	٤٤	٦٤,٧	٢٠	٢٩,٤	٤	٥,٩	٢٥٨,٨	متوسطة
و	أن يكون الطالب خالياً من الأمراض المزمنة	٤٣	٦٣,٢	٢١	٣٠,٩	٤	٥,٩	٢٥٧,٣	متوسطة
ز	أن يتمتع بالإتزان النفسي	٦٤	٩٤,١	٤	٥,٩			٢٩٤,١	كبيرة
	ثانياً: شروط المتطلبات المهنية								
أ	أن يكون لدى الطالب اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم	٦٠	٨٨,٢	٨	١١,٨			٢٨٨,٢	كبيرة
ب	أن يبدي الطالب مهارة في الحوار	٤٣	٦٣,٢	٢٥	٣٦,٨			٢٦٣,٢	ضعيفة
ج	أن يبدي الطالب اتجاهاً ايجابياً في التسامح مع الآخرين	٥٦	٨٢,٣	١٢	١٧,٧			٢٨٢,٣	متوسطة
د	أن يبدي مهارة في استخدام أسلوب حل المشكلات	٥٢	٧٦,٥	١٦	٢٣,٥			٢٧٦,٥	متوسطة
هـ	أن يكون الطالب قوي الملاحظة	٤٨	٧٠,٦	٢٠	٢٩,٤			٢٧٠,٦	ضعيفة
و	أن يبدي تقديراً للتعلم الذاتي	٦١	٨٩,٧	٧	١٠,٣			٢٨٩,٧	كبيرة
ز	أن يقدر الالتزام بالمواعيد واحترام الوقت	٦٤	٩٤,١	٤	٥,٩			٢٩٤,١	كبيرة
ح	أن يكون حسن المظهر والهندام	٤٤	٦٤,٧	٢٤	٣٥,٣			٢٦٤,٧	ضعيفة
	ثالثاً: شروط المتطلبات الأخلاقية								
أ	أن يكون حسن السيرة والسلوك	٦٠	٨٨,٢	٨	١١,٨			٢٨٨,٢	كبيرة

م	الشروط	درجة الأهمية						الوزن النسبي	مستوى الأهمية
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة			
		ك	٪	ك	٪	ك	٪		
ب	ان يتحلى الطالب بالصبر والمرونة	٥٦	٨٢,٣	١٢	١٧,٧			٢٨٢,٣	متوسطة
ج	أن يتقبل النقد البناء من الآخرين بصدر رحب	٥٥	٨٠,٩	١٣	١٩,١			٢٨٠,٩	ضعيفة
د	أن يكون موضوعياً في أحكامه	٥٣	٧٨	١٥	٢٢			٢٧٨	ضعيفة
هـ	أن يتقبل أخطاء الآخرين غير المتعمدة	٥٦	٨٢,٣	١٢	١٧,٧			٢٨٢,٣	متوسطة
و	أن يتحرى العدل في أحكامه	٥٧	٨٣,٨	١١	١٦,٢			٢٨٢,٣	متوسطة
	رابعاً: شروط المتطلبات العلمية								
أ	أن يكون الطالب حاصلاً على الثانوية العامة	٦٤	٩٤,١	٤	٥,٩			٢٩٤,١	كبيرة
ب	ألا يقل معدل الطالب في الثانوية العامة عن ٧٠٪ (تقدير جيد)	١٩	٢٨	٣٧	٥٤,٤	١٢	١٧,٦	٢١٠,٤	ضعيفة
ج	أن يمتلك القدرة على التعبير باللغة العربية الفصيحة	٣٦	٥٢,٩	٣٢	٤٧,١			٢٥٢,٩	ضعيفة
د	أن يكون لديه معلومات كافية عن البيئة المحلية والعالمية	٤٠	٥٨,٨	٢٨	٤١,٢			٢٥٨,٨	ضعيفة
هـ	أن يمتلك معرفة بالحوسبة والمعلوماتية	٤٧	٦٩,١	٢١	٣٠,٩			٢٦٩,١	كبيرة
و	أن يكون لديه إلمام بالثقافة العامة	٤٤	٦٤,٧	٢٤	٣٥,٣			٢٦٤,٧	متوسطة
ز	أن يتقن مهارة القراءة السليمة	٦٤	٩٤,١	٤	٥,٩			٢٩٤,١	كبيرة
ح	أن يتقن المهارات الرياضية (الحسابية)	٦٥	٩٥,٦	٣	٤,٤			٢٩٥,٦	كبيرة
ط	أن يكون معرفته بمحال التخصص الذي يود الالتحاق به أفضل من المجالات الأخرى	٥٢	٧٦,٥	١٦	٢٣,٥			٢٧٦,٥	كبيرة
	خامساً: شروط المتطلبات الاجتماعية								
أ	أن يكون على وعي بأهداف المجتمع الذي يعيش فيه	٥٢	٧٦,٥	١٢	١٧,٦	٤	٥,٩	٢٧٠,٦	ضعيفة

م	الشروط	درجة الأهمية						الوزن النسبي	مستوى الأهمية
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة			
		ك	٪	ك	٪	ك	٪		
ب	أن يكون مدركاً لمشكلات مجتمعه .	٥١	٧٥	١٧	٢٥			٢٧٥	متوسطة
ج	أن يبدي ميلاً نحو التعاون مع الغير	٥٩	٨٦,٨	٩	١٣,٢			٢٨٦,٨	كبيرة
د	أن يبدي استعداداً للخدمة العامة	٤٤	٦٤,٧	٢٤	٣٥,٣			٢٦٤,٧	ضعيفة

يتضح من الجدول (١) أن هناك شروطاً يجب توافرها لاختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية، **حيث جاءت استجابات عينة البحث حول درجة أهمية هذه الشروط كالآتي**:

- **أولاً- شروط المتطلبات الصحية**:

♦ هناك شروط درجة أهميتها (كبيرة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية وهي:

- سلامة حواس الطالب.
- خلوه من عيوب النطق.
- خلوه من الأمراض المعدية (السارية) .
- تمتعه بالإتزان النفسي.

♦ هناك شروط درجة أهميتها (متوسطة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية وهي:

- خلوه من الأمراض المزمنة.
- قدرته على التمييز بين الألوان.

♦ أما شرط سلامة أطراف الطالب، فجاءت درجة أهميتها ضعيفة من وجهة نظر عينة البحث.

- **ثانياً- شروط المتطلبات المهنية**:

♦ هناك شروط درجة أهميتها (كبيرة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في

كليات التربية بالجامعات الأردنية وهي:

- أن يكون لدى الطالب اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم.
- تقدير التعليم الذاتي.
- الالتزام بالمواعيد واحترام الوقت.

♦ هناك شروط درجة أهميتها (متوسطة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية وهي:

- أن يبدي الطالب اتجاهاً ايجابياً في التسامح مع الآخرين.
- أن يبدي الطالب مهارة في استخدام أسلوب حل المشكلات.

- **ثالثاً- شروط المتطلبات الأخلاقية:**

♦ دلت النتائج أن هناك إجماعاً بين عينة البحث على الأهمية الكبيرة لشرط حسن سيرة وسلوك الطالب.

♦ هناك شروط درجة أهميتها (متوسطة) من وجهة نظر عينة البحث وتتمثل هذه الشروط في:

- الصبر والمرونة.
- قدرة الطالب على تقبل أخطاء الآخرين.
- العدل في أحكامه.

- **رابعاً- شروط المتطلبات العلمية:**

♦ هناك شروط درجة أهميتها (كبيرة) من وجهة نظر عينة البحث وتتمثل هذه الشروط في:

- حصول الطالب على الثانوية العامة.
- معرفة الطالب بالحوسبة والمعلوماتية.
- اتقان الطالب مهارة القراءة السليمة.
- اتقان الطالب المهارات الرياضية (الحسابية) .
- المعرفة الجيدة بمجال التخصص الذي يود الالتحاق به.

♦ أما شرط إلمام الطالب بالثقافة العامة، فجاءت درجة أهميته متوسطة من وجهة

نظر عينة البحث.

- **خامساً- شروط المتطلبات الاجتماعية:**

♦ دلت النتائج أن هناك إجماعاً على الأهمية الكبيرة لشرط ميل الطالب نحو التعاون مع الآخرين.

♦ أما شرط إدراك الطالب لمشكلات مجتمعه، فجاءت درجة أهميتها متوسطة من وجهة نظر عينة البحث.

وبعد تحليل استجابات عينة البحث على قائمة الشروط المقترحة لاختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية، **فإن الباحث يقترح آليات التطبيق الآتية لتلك الشروط:**

- **أولاً- الفحص الطبي:**

يرى الباحث ضرورة تشكيل لجنة طبية من أطباء الوحدة الصحية في الجامعة لإجراء الفحوصات الطبية اللازمة للطالب المتقدم للالتحاق بكلية التربية، للتأكد من خلوه من أمراض سارية (معدية) ، أو اعاقات تمنعه من مزاولة مهنة التعليم، إضافة إلى التأكد من سلامة حواسه كحاسة البصر، وحاسة السمع ، وسلامة النطق، وخلوه من التأتأة أو الفأفأة أو التلعثم.

- **ثانياً- المقابلة الشخصية:**

توفر المقابلة الشخصية فرصة فريدة لبرامج كليات التربية لجمع المعلومات حول مقدمي الطلبات للقبول في كليات التربية، فهي تهدف إلى معرفة شخصية الطالب المتقدم وتقويمها وتقرير مدى ملاءمتها لمهنة التعليم، وتكشف مهارات تفاعله مع الآخرين (Denner et al., 2001) . ويرى (Jacobowitz, 1994) أن المقابلات ضرورية لضمان اختيار المتقدمين الذين يفهمون الأبعاد الأخلاقية لمهنة التعليم، إلى جانب أنها تتعامل مع الطالب بشكل مباشر، فتكشف عن طريقة تفكيره، وحُسْن توجهه، وسلامة منطقه، وفن تعامله مع المواقف. إضافة إلى أنها تهدف إلى التعرف على المظهر العام للطالب، وقدرته على التحمل والصبر، والتزامه بالمواعيد واحترامه للوقت.

قدم مالفيرن (Malvern, 1991) العديد من الأدلة على أن التقويم القائم على إجراء مقابلات فردية يمكن أن يكوّن مؤشرات جيدة للتنبؤ بنجاح الطلبة المعلمين في المستقبل. ومن الجدير ذكره أن عملية المقابلة قد تستغرق وقتاً طويلاً ومكلفاً لكليات التربية وللمتقدمين للقبول فيها.

ويرى الباحث أن للمقابلة الشخصية التي تهدف إلى اختيار الطلبة في كليات التربية معايير عدة ينبغي الالتفات إليها، ومن أهمها:

- المعايير الأكاديمية: وتتمثل بالقدرة الذهنية، والتفكير الابداعي، وسلامة التفكير والقدرة على حل المشكلات وعناصره.

- المزايا الشخصية: وتتمثل بالشعور بالمسؤولية، والقدرة على التواصل، والقدرة على العمل ضمن الفريق الواحد، والقدرة على اتخاذ القرار.

- القيم المهنية ومنها: أن يكون لديه اسباب محددة لمهنة التعليم، والاستمتاع ببيئة المدرسة، وتقدير قيمة العمل المشترك، وإظهار الالتزام لتعليم الاطفال.

- معايير أخرى تتمثل بالرغبة في العمل مع الطلبة الصغار، والرغبة في المساهمة في الحياة المدرسية، والاعتقاد بأن الطالب يستحق التعليم.

- **ثالثاً- مقياس الإتجاه نحو مهنة التدريس:**

يرى ملحم (٢٠٠٠) أن الإتجاه هو حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي تنتظم من خلاله خبرة الفرد، وتكون ذات تأثير توجيهي على استجابته لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة، فاتجاه الشخص نحو موضوع معين سواء أكان شيئاً أم شخصاً أم جماعة هو استعداد لاستثارة دوافعه بالنسبة للموضوع، وعليه فالاتجاهات تمثل نتاجاً مركباً من المفاهيم والمعلومات والمشاعر والأحاسيس التي تولد لدى الفرد نزعة واستعداداً معيناً للاستجابة لموضوع معين بطريقة معينة وبقدر معين. ويهدف مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس إلى معرفة الموافقة أو المعارضة الخاصة بالاتجاه، ومعرفة شدة الاتجاه وثباته.

تنبثق أخلاقيات المهنة من وجود اتجاه إيجابي نحوها، ولذا فإن موضوع الإتجاه نحو مهنة التدريس يشكل الإطار العام لكل الإتجاهات والمواقف وتوقعات الأدوار في العملية التعليمية مستقبلاً. ولكي يتحقق حسن اختيار الطلبة في كليات التربية، فإن الباحث يقترح أبعاداً رئيسة يمكن أن يقيسها مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس:

- النظرة الشخصية نحو مهنة التدريس.
- مشكلات مهنة التدريس.
- رغبته نحو مهنة التدريس.
- نظرة المجتمع إلى المهنة.
- النظرة السلبية لمهنة التدريس.

- **رابعاً: اختبار القدرات العامة**

يرى الباحث أن اختبارات القبول الجامعية عالمياً تقوم على ركيزتين أساسيتين هما:

- القدرات اللفظية Verbal Abilities
- القدرات الرياضية (الكمية) Mathematical Abilities

ولذا، ينبغي على كليات التربية بالجامعات الأردنية أن ترتقي بشروط اختيار طلبتها من خلال عقد اختبارات القدرات العامة التي تركزعلى:

- القدرة على القراءة بفهم عميق.
- القدرة على تمييز البناء المنطقي للتعبيرات اللغوية.
- القدرة على الاستدلال.
- القدرة على الاستنتاج.
- القدرة على إدراك العلاقات المنطقية.
- القدرة على التحليل.
- القدرة على الاستقراء.
- القدرة على تفسير النتائج.
- القدرة على حل المسائل المبنية على مفاهيم رياضية أساسية.

ويرى الباحث من خلال مناقشته للعديد من أعضاء هيئة التدريس في قسم العلوم التربوية بجامعة البترا أنه بالإمكان تصميم مثل هذا الاختبار بالاستعانة بخبراء القياس والتقويم بالجامعات الأردنية.

التوصيات:

في ضوء أهداف البحث ونتائجه يوصي الباحث بما يأتي:

١. عدم الاعتماد على معدل الثانوية العامة كشرط وحيد لقبول الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية.

٢. ضرورة اجتياز الطالب اختبار القدرات العامة كشرط لاختياره في كلية التربية بالجامعات الأردنية.

٣. إجراء مقابلات شخصية جادة مصممة على أسس علمية يقوم بإدارتها والإشراف عليها أساتذة من المتخصصين بالعلوم التربوية والنفسية.

٤. أن يكون أساس اختيار الطلبة في كليات التربية هو الميل نحو مهنة التدريس، وللتأكد من ذلك يطبق مقياس مقنن للاتجاه نحو المهنة.

٥. التأكد من اللياقة الصحية للمتقدمين، للتأكد من خلو الطلبة من العيوب الجسمية، والسمعية، والبصرية، والحركية، وخلوهم من الأمراض المعدية.

٦. إجراء موضوع البحث الحالي نفسه على كليات أخرى من أجل الخروج بفهم أعمق للشروط المستخدمة.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. القرآن الكريم.

٢. أبو دقة، سناء (٢٠٠٦) . تقويم المخرجات التعليمية في مؤسسات التعليم العالي، ورقة مقدمة لليوم الدراسي الثاني لوحدة الجودة بالتعاون مع كلية التربية بالجامعة الإسلامية بعنوان «التقويم في الجامعة»، غزة – فلسطين.

٣. أبو علام، رجاء (١٩٩٨) ، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، القاهرة.

٤. الأحمد ، خالد طه) ٢٠٠٥) ، تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، دارالكتاب الجامعي ، العين.

٥. البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل (٢٠٠٠) ، صحيح البخاري، دار إحياء التراث العربي، بيروت: لبنان.

٦. بدير، المتولي إسماعيل (٢٠٠٤) ، رؤية مستقبلية بكليات التربية في ضوء إطار مرجعي للاعتماد الأكاديمي رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٧. بغدادي، منار محمد (٢٠٠٠) سياسات اختيار معلمي التعليم ما قبل الجامعي وتوظيفهم، دراسة مقارنة بين مصر وأمريكا، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة .

٨. التكروري، محمد عوض و القضاة، محمد خالد (٢٠٠٦) ، المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، ط١، دار الحامد، عمان .

٩. الجودي، محمد بن غازي (١٤٢٤) .التحقق من احتياج أعضاء هيئة التدريس وطلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية إلى التدرب على استخدام الحاسب الآلي، (ملخص رسالة دكتوراة) ،مجلة كليات المعلمين. المجلد الثالث/ العدد الأول، ص ص ١٨٤– ١٩١.

١٠. الخطيب، أحمد (١٩٩٩) ، التعليم الجامعي والتحول الديمقراطي، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة «عشر سنوات على انطلاق العملية الديمقراطية في الأردن»، مركز الأردن الجديد للدراسات ٦– ٨ أيلول ، عمان، الأردن.

١١. الخلافي، محمد (٢٠٠١) . فعالية معدل الشهادة الثانوية العامة في تنبؤ التحصيل الأكاديمي لطلاب وطالبات كلية التربية بعمران – جامعة صنعاء، مجلة جامعة دمشق، المجلد ١٧، العدد الرابع، ص ص ٢٠٩– ٢٣٥.

١٢. الدمنهوري، محمد ونصر، محمد (٢٠٠٠) تصور مقترح لنظام القبول بكليات التربية بمصر، المؤتمر العلمي الثاني بعنوان « الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد « ، جامعة أسيوط ،١٨– ٢٠ إبريل ، أسيوط، مصر.

١٣. دليل القبول للدراسة الجامعية الأولى في جامعة عدن للعام الجامعي ٢٠١٠\٢٠١١.

١٤. الرشدان، عبدالله زاهي (٢٠٠٤) ، الفكر التربوي الإسلامي، دار وائل، عمان.

١٥. الزهراني، علي بن عبد الله بردي (٢٠٠١) ، مستقبل القبول في الجامعات السعودية بين المحددات والمعايير ورقة عمل مقدمة إلى ندوة القبول ومعاييره في الجامعات السعودية ورؤى مستقبلية، المنعقدة خلال الفترة من ١– ٢ مايو ٢٠٠١ بجامعة أم القرى بمكة المكرمة.

١٦. الزيود، ماجد (٢٠٠٠) ، مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية عن أسس ومعايير القبول في الجامعات الأردنية الرسمية وتصوراتهم لتطويرها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.

١٧. شمس الدين،عبدالأمير (١٩٨٨) ، المذهب التربوي عند ابن سينا من خلال فلسفته العملية، ط١، الشركة العالمية للكتاب. بيروت.

١٨. ــــــــــــــ، (١٩٩٠) ، الفكر التربوي عند ابن سحنون والقابسي، دار الكتاب العالمي، بيروت.

١٩. صالح، عبدالرحمن (٢٠٠٢) ، رؤى في تأهيل معلم القرن الجديد، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

٢٠. عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠٠٥) ، تصور مقترح لتطوير كلية التربية جامعة الأزهر في احتياجات المجتمع وتحديات المستقبل، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.

٢١. عبد العال، حسن إبراهيم (١٩٨٥) ، فن التعليم عند بدر الدين بن جماعة، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

٢٢. العمايرة، محمد حسن (٢٠٠٠) ، الفكر التربوي الإسلامي،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

٢٣. العمر، عبد العزيز سعود (٢٠٠١) ، القدرة التنبؤية لبعض معايير القبول في كليات المعلمين، مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، مجلد ١٦٨ ، ص ص ١– ٥١ .

٢٤. الغزالي، محمد أبي حامد (د. ت) ، إحياء علوم الدين، ج١، ٣، المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة.

٢٥. غنيمة، محمد متولي (١٩٩٦) ، سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي وبنية العملية التعليمية التعلمية، ط١، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

٢٦. كامل، مصطفى محمد (٢٠٠٧) ، تصور مستقبلي لأدوار المعلم في ضوء التغيرات المتوقعة في المجتمع ومنظومة التعليم والمعايير القومية للتعليم، المؤتمر العلمي التاسع عشر، تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، المجلد الأول، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٢٥– ٢٦ يوليو.

٢٧. كتش، محمد، (٢٠٠١) ، فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة، ط ١، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

٢٨. ملحم، سامي (٢٠٠٠) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

٢٩. الناقة، محمود كامل (٢٠٠٥) ، المقدمة، المؤتمر العلمي ١٧ مناهج التعليم والمستويات المعيارية، جامعة عين شمس، المجلد الأول، ٢٦– ٢٧ يوليو.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Alamki, Salma (2002) . Higher education in the sultanate of Oman: the challenges of the access, equity and privatization. Journal of higher education policy and management.Vol.24.n1*
2. *Allen, M. (2002) . Improving Teacher Preparation, Recruitment, and Retention. Spectrum: the Journal of State Government, (summer issue) .*
3. *Bennent, HO. And others (2000) : Freshman South African Students views on the study of Chemistry. The Annual meeting of the national Association for Research in Science teaching. New orkleans. LA. April 28- May1.*
4. *Betts, J. R. and Morell, D. (1999) . The determinants of undergraduate grade point average: the relative importance of family background, high school resources and peer group effects. Journal of Human Resources, 34 (2) , 268- 293.*
5. *Casey, C .E. & Childs, R.A. (2007) . Teacher Education Program Admission Criteria and What Beginning Teachers Need to Know to be Successful Teachers. Canadian Journal of Educational Administration and Policy, January 14, 67.pp 1- 24.*
6. *Cohn, E.; Cohn, S.; Blach, D. C. and Bradley, J. (2004) . Determinants of Undergraduate GPAs: SAT scores, high school GPA and high school rank. Economics of Education Review, 23, 577- 586.*
7. *Cotton. K (2005) .Applying Total Quality Management Principles to Secondary Education, http: // www.nworl\sopd\sivs\8035.html.*
8. *Denner, P. R., Salzmann, S. A., & Newsome, J. D. (2001) . Selecting the qualified: A standards- based teacher education admission process. Journal of Personnel Evaluation, 15, 165- 180.*
9. *Grant, L. R., Adamson, G., Craig, A., Marrin, M., & Squire, F. A. (1999). Ontario College of Teachers: Honoring and sustaining the teaching profession in Ontario. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, and QU.*
10. *Harman, G. (1994) , Student Selection and Admission to Higher Education: Policies and Practices in the Asian Region, Higher Education, 27: 313- 339.*

11. *Jacobowitz, T. (1994) . Admission to teacher education programs: Goodland's Sixth Postulate. Journal of Teacher Education, 45, 46- 52.*
12. *Malvern, D. D. (1991) . Assessing the personal qualities of applicants to teacher training. Studies in Educational Evaluation, 17, 239- 253.*
13. *Skilbeck, M. and Connell, H. (2004) . Teachers of the future: The changing nature of society and related issues for the teaching taskforce. A report to the teacher quality and educational leadership taskforce of the Ministral council for education employment training and youth affairs Australia. Sep.form: www.mceetya, edu\rerrel resources\teachers forth\future. Access data 7\17\2005.*
14. *http: // www.bdr130.net/ vb/ t35830.html 14-*
15. *http: // www.education.msu.edu*
16. *http: // www.education.ox.ac.uk/ courses/ pgce/ adpgce/ :*
17. *http: // www.fose.cu.edu.eg/ depts18 17-*
18. *www.mohe.gov.jo18-*
19. *http: // www.najah.edu/ ar/ page/ 2813*
20. *http: // www.qeyas.com/ qiyas/ Exams/ QdraatExams.aspx*
21. *http: // www.qu.edu*
22. *http: // www.reg.kuniv.edu.kw*
23. *www.uob.edu.bh*

الأبحاث
باللغة الإنجليزية

Physical needs حاجات جسدية
- (Yes/ No) need for varied activities , breaks, non threatening environment الحاجة لنشاطات متنوعة،وبيئة صفية سلمية، واستراحات

- The training received on the above is:
- Weak - Satisfactory - Good - Very good

2. **Learning Theory:** if educated or trained on any of the items in the below list, please circle "Yes or No" then answer the question below.

(Yes/No) Behaviorism النظرية السلوكية

(Yes/ No) Schema Theory نظرية السكيماتا

(Yes/ No) Cognitive Learning التعلم الإدراكي

(Yes/ No) Social Learning التعلم الاجتماعي

(Yes/ No) Learning Styles أساليب التعلم

- The training received on the above is
- ( ) weak - ( ) satisfactory - ( ) good - ( ) very good

3. **Reading theory** if educated or trained on any of the in the below list, please circle "Yes or No" then answer the question below .

- (Yes/ No) Reading readiness الاستعداد للتعلم
- (Yes/ No) The Reading process (decoding skills, encoding …..)
عملية القراءة (التفكيك والتركيب)
- (Yes/ No) Methods for teaching reading (phonics "الطريقة الصوتية", one word and sentence "طريقة الكلمة والجملة", whole language."الطريقة الكلية".)

- The training received on the above areas is:
- ( ) weak - ( ) satisfactory - ( ) good - ( ) very good

4. **Appraisal skills مهارات تقييم مادة تعليمية** The training teachers received to be able evaluate the adequacy of "English for Palestine" material for first grade.

- ( ) satisfactory - ( ) good - ( ) very good

( ) Five years ( ) More than five years

3. **Amount of Training (pre- service and/or in- service) to teach English (number of contact hours)**

( ) from 0- 19 hrs ( ) from 20- 39 ( ) from 40- 59 ( ) from 60- 79

( ) from 80- 99 ( ) more than 100

B. ***Subject Competence***

1. **Tick your mastery of Reading, Writing, and Speaking**

Reading Writing Speaking

Satisfactory

Good

Very good

C. ***Professional Competence***

Part two: Training

1. **Child Development:** if educated or trained on any of the items in the below list, please circle "Yes or No", then answer the question below.

Human development التطور الإنساني
- (Yes/ No) stages of physical and emotional development مراحل النمو الجسدي و العاطفي
- (Yes/ No) capabilities of different age groups قدرات الفئات العمرية
- (Yes/ No) age when children are ready to learn a foreign language العمر المناسب لتعلم اللغة الأجنبية
Basic Human needs الحاجات الإنسانية الأساسية
- (Yes/ No) Need for love , security and affirmation الحاجة للحب والحنان والتعزيز
- (Yes? No) Need for good role model and consistent guidance الحاجة لقدوة جيدة وتوجيه دائم
- (Yes/ No) Need for success الحاجة للنجاح في الحياة

Appendix 1
Questionnaire

Alquds University
Department of English

Research Title

Perspectives on Teaching EFL Reading for Palestinian first graders: Teacher's Experiences and Training

Dear Colleague

The researcher is conducting this research on first grade English language teachers' experiences and training. You are cordially requested to cooperate with the research team for the sake of educational research. You are not asked to provide your name.

Researcher
Omar Humos

Part one: Qualification and Experience

A. General Level of Education

1. **Training to teach English (degrees)**

( ) (SSC) Secondary School Certificate ( ) (DI) Diploma

( ) (PE) B.A in Primary Education ( ) (BA) B.A in English

( ) (MA) M.A in English

( ) (MAE) Masters in Education

Other…

2. **Years of Teaching experience:**

( ) One year ( ) Two years ( ) Three years ( ) Four Years

References:

1. Brown, D. (2000) . Principles of Language Learning and Teaching. 4th ed . Pearson education, NY.
2. Butler, Y. (2004) . What level of English Proficiency Do Elementary School Teachers Need to Attain to Teach EFL? Case Studies from Korea, Taiwan, and Japan. TESOL Quarterly,38, (2) : 245- 278.
3. Cross, D. (2003) . Language Teacher preparation in Developing Countries: Structuring Pre- service Teacher Training Programs. Forum, 14,4,pp. 41- 43
4. Janzen, J. (2007) . Preparing Teachers of Second language Reading. TESOL Quarterly. 41 (4) : 707- 727
5. Humos, O. (2010) . Diagnosing Palestinian First Grade Students' Basic Mechanisms of EFL Reading. Proc. of Improving TEFL Methods and Practices at Palestinian Universities. 20 October.2010. Alquds Open University. Ramallah- West bank
6. Murray, Alice. (2010) . Empowering Teachers through Professional Development. Forum,48- 1.
7. Nation, P, (2000) . Designing and Improving a Language Course, Oct 2000 , Forum, 2- 11
8. Scott, A (2004) Teaching Reading to Speakers of Non- Romanized Languages. Forum, 42,3.
9. Walter, S & Davis, P. (2002) . Eritrea National Reading Survey. Curriculum Division, Ministry of Education- Asmara Eretria.
10. Williams, E. (2003) . Reading: Second Language. Concise Encyclopedia of Educational Linguistics. Edited by Bernard Spolsky 106- 116. 1999
11. Yamachi, N. (2006) . English Teaching and Training Issues in Palestine. TESOL Quarterly, 40. (4) : 861- 865

learning material as follow; 30 % reported satisfactory, 58% reported that their training was good while %12 reported the training as very good.

Similarly, in the fourth area, appraisal skills, around one third of teachers rated their training received as satisfactory, while around % 60 percent said it was good

Conclusion and Recommendations:

This research has investigated teachers preparedness in terms of training and experiences to teach EFL reading efficiently trying to account for the important variable namely teachers' preparedness. Around half teachers have less than 5 years experience teaching EFL ushering for a need to involve more experienced teachers to teach first graders. A small number of teachers graduating from the Faculty of Education specializing in teaching EFL elementary level are recruited. Faculties of Education EFL program did not gain popularity among students. Universities should provide incentives for high achievers to join such programs. In this research only 26% received more than 100 contact hours of pre- service training, while in Walter and Davis (2002) more than 60% of the Eritrean EFL teachers received more than 100 contact hours of training. The Palestinian teachers' perception of their competence of their language skills, reading, writing and speaking were little more positive compared to the previous study subjects. Similarly, a similar number of teachers who had more than 5 years experience were teaching first graders. Also, first grade teachers need training on the reading theory as the research findings reveal that around 50% lack such training which is essential to teach children how to read. The research reveals that a significant proportion of teachers lack the proper training for the effective teaching of reading.

Recommendations:

Some recommendations can be drawn from this research;

1. The need to inculcate the suggested topics in any training program and in the B.A programs at the Faculty of Education and the Faculty of Arts.

2. There is a need to train teachers who lack training in this area especially in the areas of capabilities of different age groups, age when children are ready to learn a foreign language and the need for a role model.

3. EFL educators in Palestine and the Ministry of Education are requested to provide an EFL Pedagogy framework especially for teaching reading.

4. The Ministry of Education is advised to delineate a pedagogical EFL training program for all novice teachers especially for those who graduate from Departments of English language and literature.

5. The recruitment test new teachers sit for should include the Components described above. For example, their language skills should be tested to verify whether they speak and write the English language efficiently as this constitutes an important venue for learners to acquire language.

Regarding reading readiness, Figure (11) data reveal that 70% reported receiving training while 30 % did not. In the area of reading process , only 52% reported familiarity with the concept while 48% did not. In the area of reading teaching methods, 74% reported familiarity while 26% did not.

One third of the subjects responded that they have not received any training on reading readiness and methods for teaching reading but one half reported not receiving training on the reading process which involves encoding and decoding.

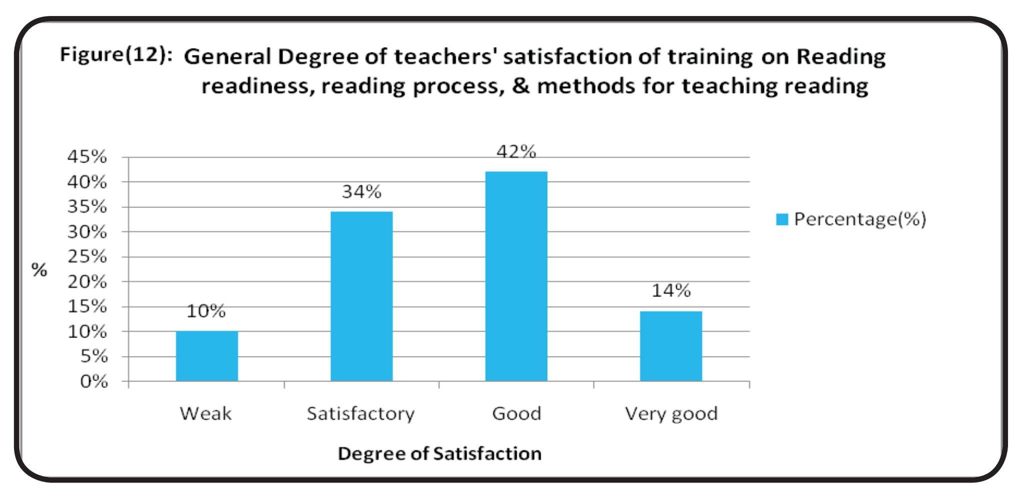
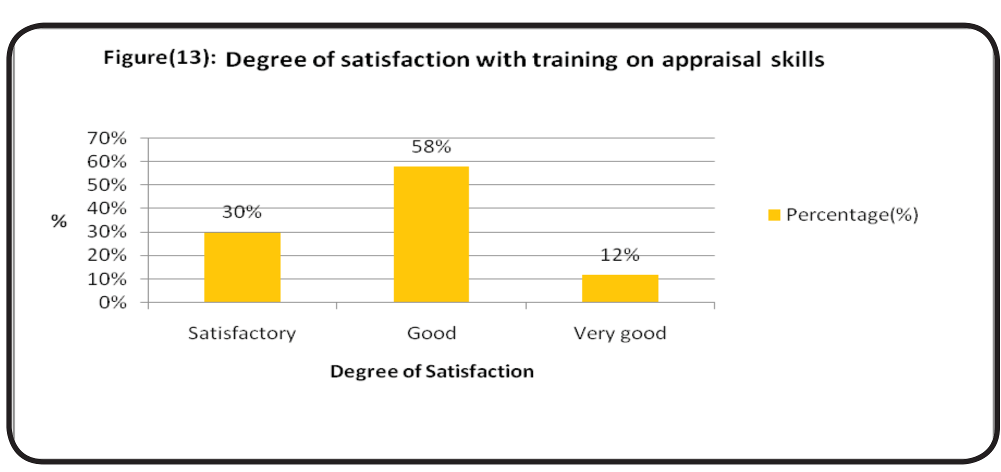


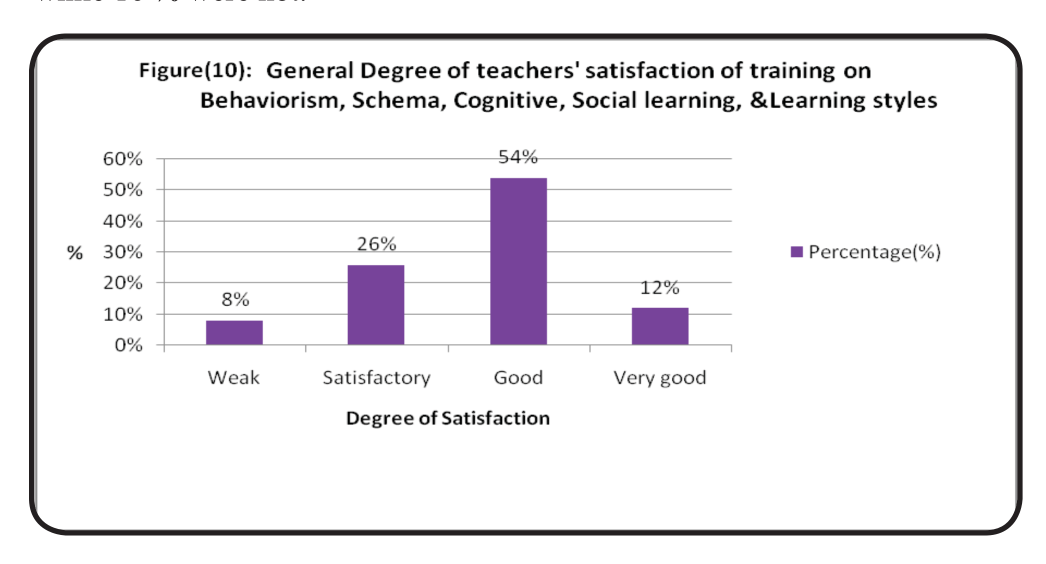
Figure (12) ,the data reveal that when the teachers were asked to evaluate their general satisfaction, around 44% of them reported satisfactory and weak rating indicating serious lack of training in this area. 42% reported a good rating and 14% reported a very good rating.

4. *Appraisal skills:*

The sample reported that they evaluate their training to appraise the

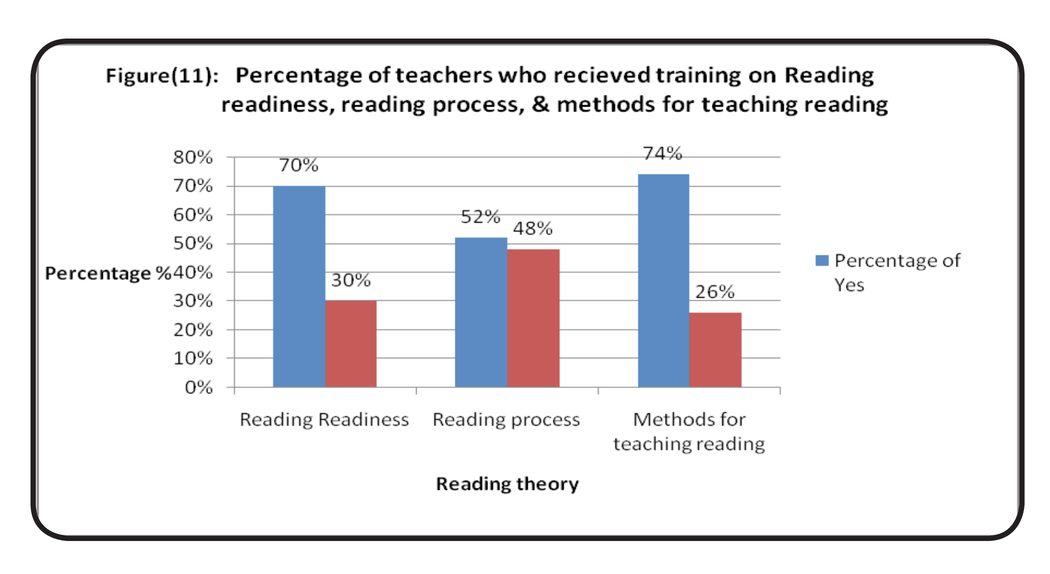


receiving training on it while 24 % did not. 10% are familiar with Schema while 90% are not familiar with it. 58% reported familiarity with Cognitive Learning while 42 were not. 76% reported familiarity with Social Learning while 24 were not. Finally, 84% reported familiarity with learning styles while 16 % were not.

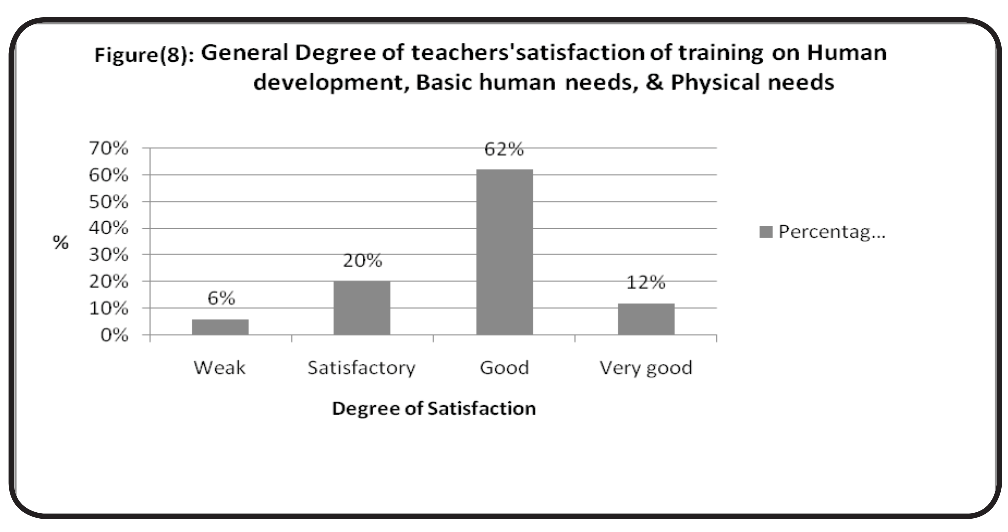


In figure (10) above, 8% rated their training in the above areas as weak, 26% of teachers rated it as satisfactory, while 54% rated theirs as good and 12% said that their training was very good.

3. Reading Theory:

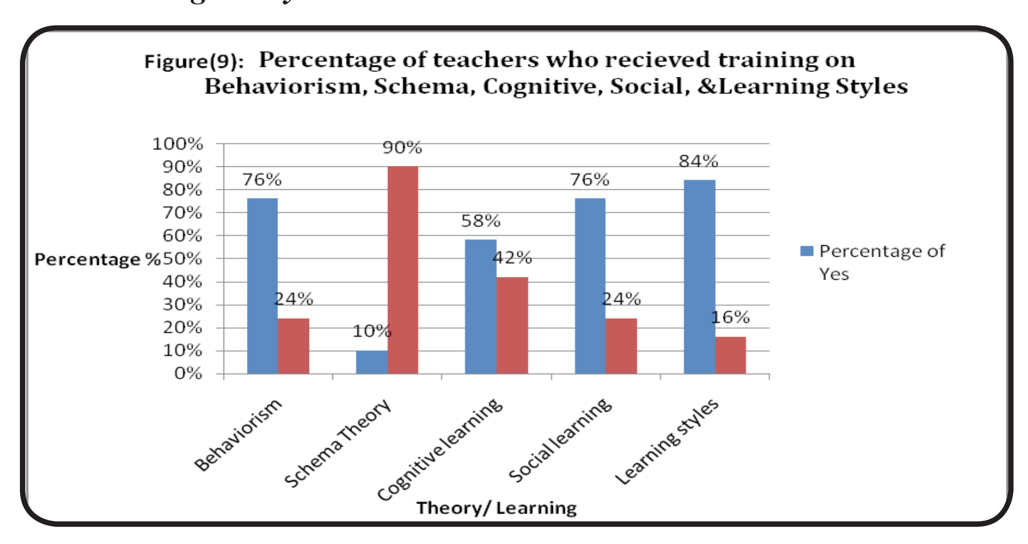


In the third component, Physical Needs, figure (7) reveals data which show that 78% reported receiving training while 22 % did not. Generally, the teachers are well aware of the affective factor of child development.



In figure (8) above ,in the area of Human Development, around one third of the teachers reported satisfactory to weak rating of their training compared to three quarters who reported good to very good. Correspondingly, one quarter reported their training in these areas as satisfactory and weak.

2. Learning theory:



In figure (9) , regarding behaviorism, 76 % of the sample reported

receiving training and 36 % did not) . Understanding Human Development of the child is an integral part of teachers' preparedness to teach first grade EFL learners. The results indicate a lack in the areas of capabilities of different age groups, age to learn a foreign language and physical and emotional development consecutively.

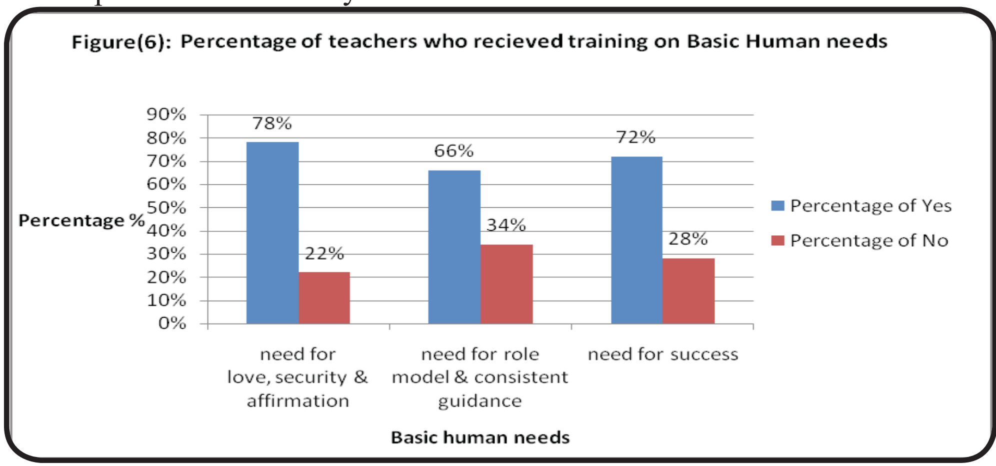
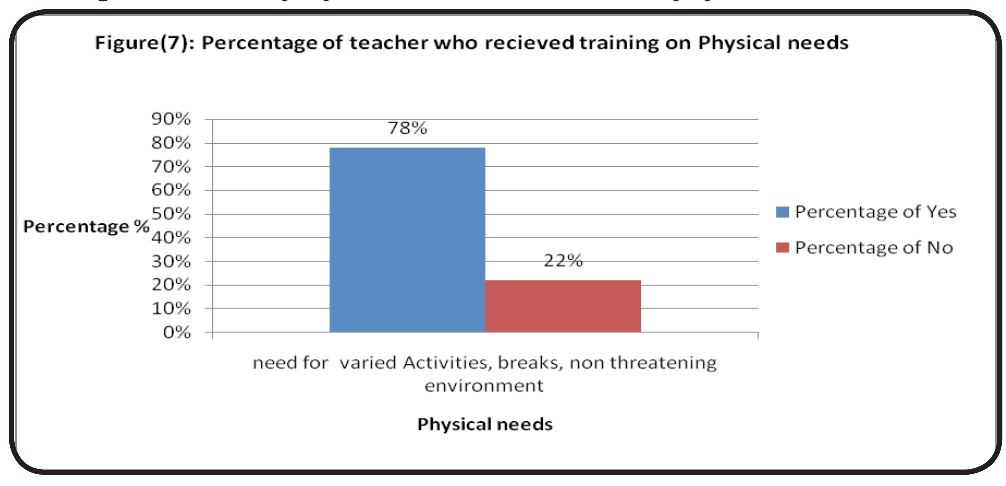


Figure (6) reveal data for the second component , Basic Human Needs, in the area of need for love , security and affirmation, 78% reported receiving training while 22 % said they did not training; in the area of need for role model and need for guidance, 66% reported receiving training while 34% did not; in the area of need for success, 72% reported receiving training while 28% did not. Another aspect of Human develoment pertains Need for love, security and affirmation, Need for role model and guidance and Need for Success form, with the other aspects, the basis for the EFL teacher role which was found to be missing for a serious proportion of the EFL teachers population.

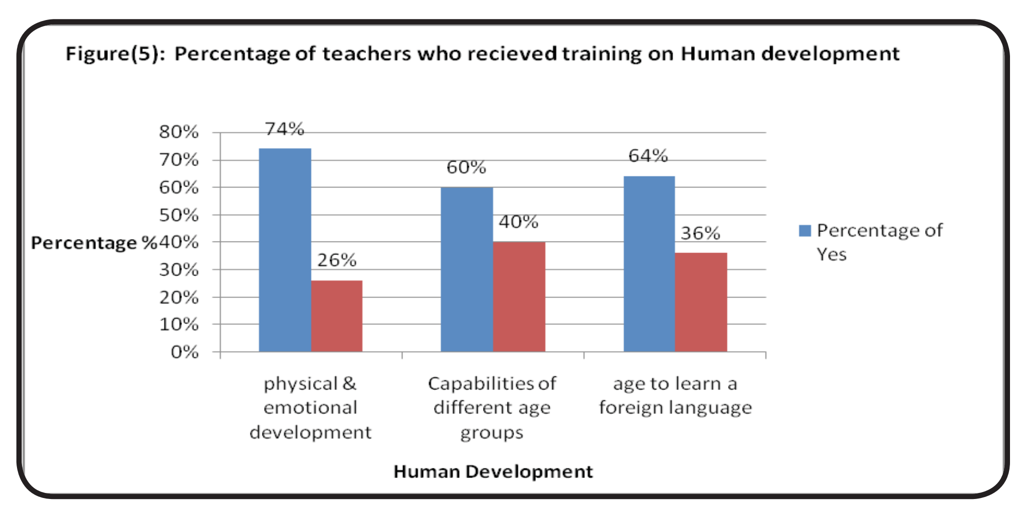


In figure (4) regarding the reading skill, the data reveal that 4% reported that their reading skill is satisfactory, 24% reported it to be good, while 72% reported to it to be very good. Regarding, the writing skill 10 % reported their writing skill to be satisfactory, 34% reported it to be good while 56% believed that their writing skill is very good. With regard to the speaking, 6% reported it to be satisfactory, 32 % reported it to be good while 62% believed it to be very good.

This aspect of the questionnaire was controversial since the beginning. The researcher knew that self reporting was going to be subjective as reporting on one's language skills is very much connected to one's self image. However, the researcher decided to include it in the questionnaire After all, the data reveal that little less than two thirds of teachers rated their English language skills as very good while around one third rated their language skills as good probably indicating some lack of confidence in their language skills namely in the areas of writing and speaking.

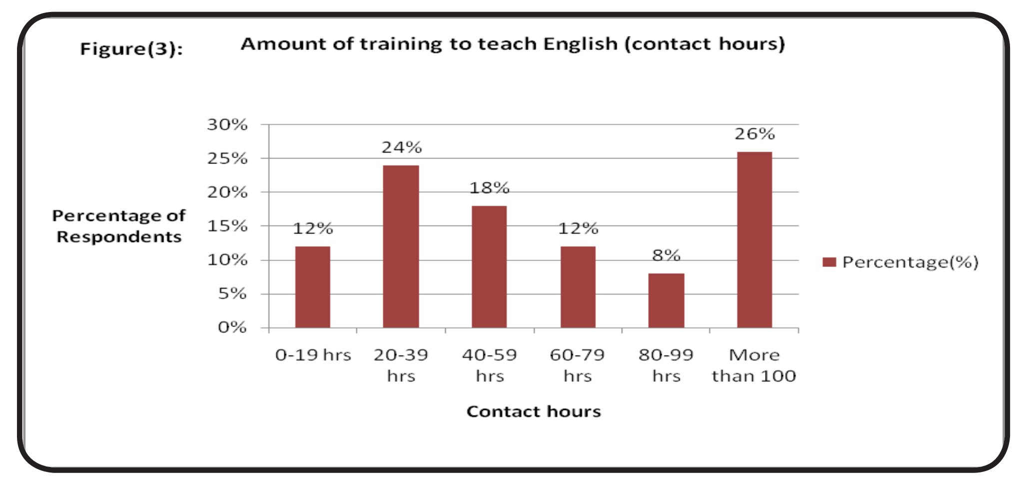
C. Professional Development:

1. Child development:



The data in figure (5) , under professional development, the training received in the area of child development namely Human Development (stages of physical and emotional development) , show that 74% reported receiving training while 26 said they did not receive any training; in the area of capabilities of different age groups, 60% reported receiving training while 40 did not, and in the area of age to learn a foreign language, 64 % reported

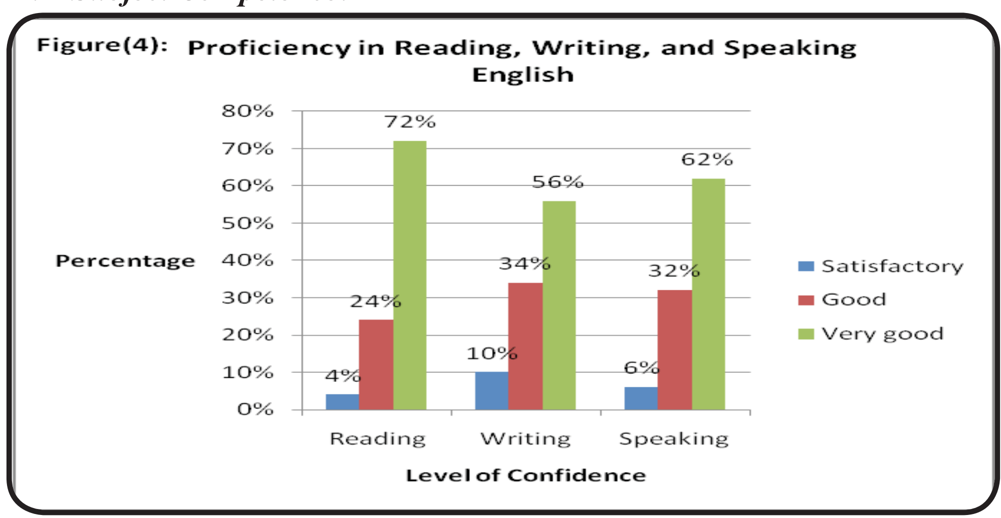
3. *Amount of Training:*



In figure (3) the data reveal that 12% of the sample reported receiving between 0- 19 hours of training, 24% received between 20- 39 hours, 18% reported receiving between 40- 59, 12% received between 60- 79, 8% received between 80- 99 and 26% received more than one hundred training hours.

Around fifty percent of the sample received less than 50 contact hours in EFL training. From experience, this amount covers very little for English department graduates in terms of pedagogy. The researcher believes that this is a contributing factor to the weak success in teaching reading for first graders.

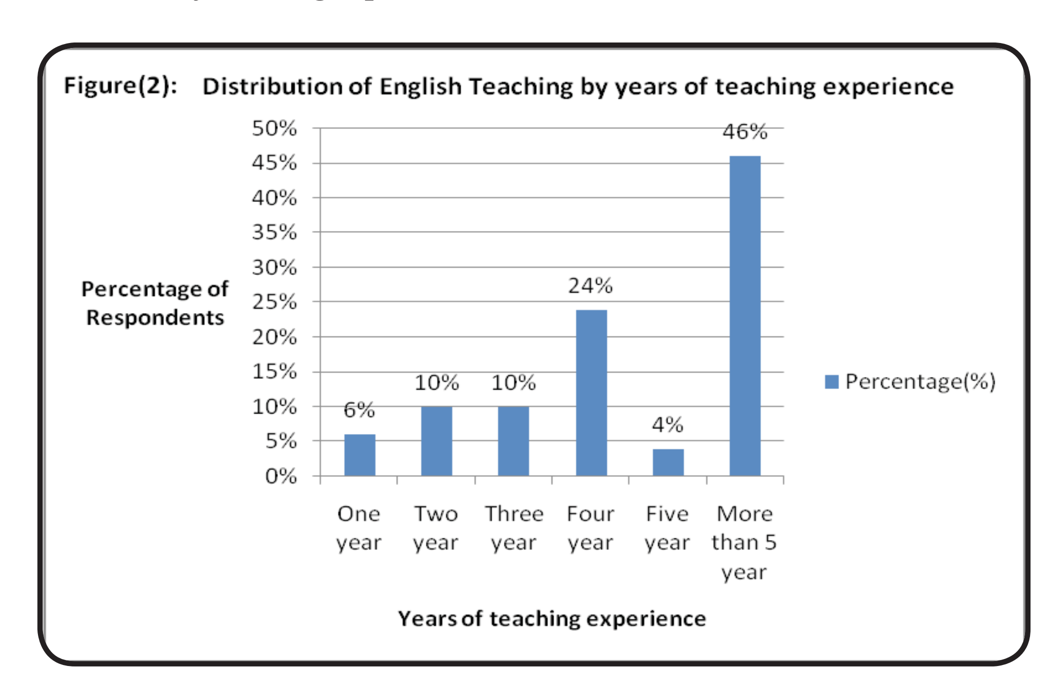
B. *Subject Competence:*



teachers) , have a Secondary School Certificate, 16 % have a Diploma in English language, 4 % a B.A in Primary Education graduating from faculty of education specializing in teaching English for the elementary level, 72% a B.A in English language and Literature and 6% have an M.A which means a large proportion of teachers are hired without receiving pre service training in EFL pedagogy. Therefore, a large proportion of teachers are recruited from departments which are affiliated with the faculty of Arts.

2. Years of teaching experience:

Figure(2): Distribution of English Teaching by years of teaching experience



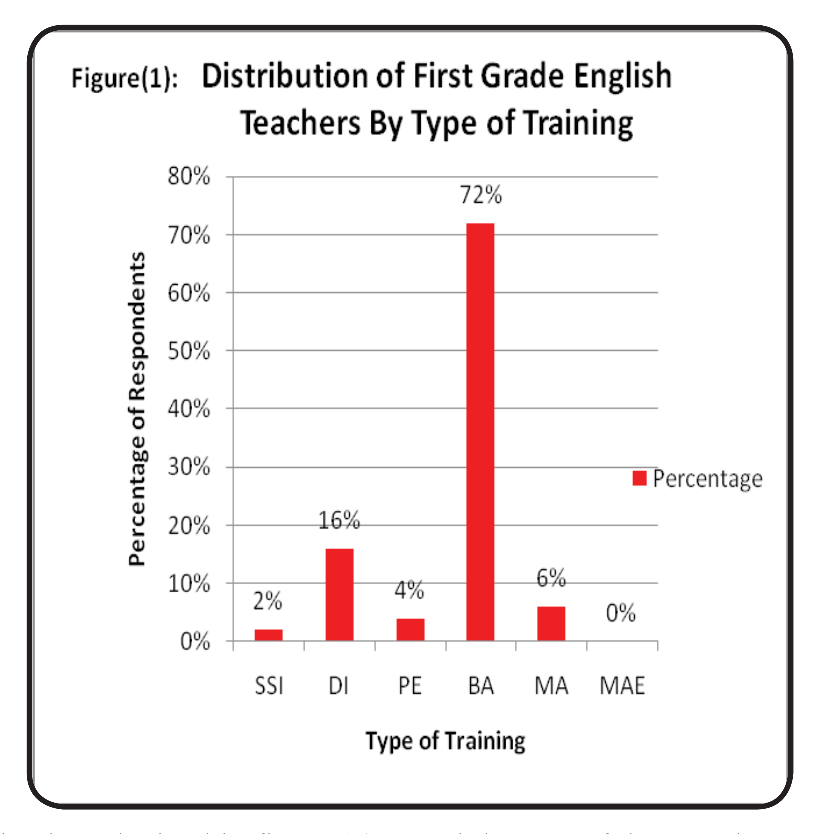
The data reveal in figure (2) that 6% of the sample (50 teachers) reported having one year experience in teaching EFL , 10 % have two years experience , 10 % have 3 years experience, 24% have 4 years experience, 4% have five years experience and 46% have more than 5 years experience. The data reveal that around fifty percent have less than five years experience in EFL teaching ushering towards exclusion of some experienced teachers from teaching first graders. The importance of this result intersects with the findings which reflects a small number of the teachers received in- service training in the area of EFL.

Results and Discussion:

A. General level of education:

1. Training to teach English:

SSC	Secondary School Certificate
DI	Diploma
PE	BA in Primary Education
BA	BA in English
MA	M.A in English
MAE	Masters in Education



The data obtained in figure (1) reveal that 2% of the sample, (out of 50

of fifty first grade school teachers chosen from the different Ministry of Education school districts namely Bethlehem, Jerusalem suburbs, Ramallah, and Hebron in the West bank.

Description of the Instrument:

The instrument is a questionnaire comprised of three major components. The first, the General Level of Education, investigates the degrees obtained by teachers, years of experience and the amount of training received pertinent to EFL,the Second part, Subject Competence, investigates the proficiency of the speaking, reading and writing skills of the teacher,The third, Professional Competence, explores the teacher' professional training received on (1) Child development in the areas of: a) Human development (stages of physical and emotional development, capabilities of different age groups, and age to learn a second language. b) Basic Human needs (needs for love , security and affirmation, need for role model and consistent guidance. C) Physical needs (needs for varied activities and nonthreatening environment. (2) Learning theory (behaviorism, schemata theory, cognitive learning, social learning and learning style) . (3) Reading theory; reading readiness, reading process (decoding skills) , reading approaches (phonics, sentence approach, whole language, and (4) Appraisal skills to be able to evaluate the material one word and.

Validity:

The questionnaire was randomly sent to the subjects. The questionnaire's validity and neutrality were also insured by the experts' evaluation. Teachers from rural and urban areas received it as described above.

Data analysis:

The questionnaire yielded quantitative data. The quantitative data were analyzed by means of descriptive statistics.

Limitations:

The study is limited to the sample on which the study instrument was used. The teachers of first grade at the Palestinian public school system were chosen from five directorates of the scholastic year 2010- 2011.

Significance of the study:

Teachers are agreed to be the most important variable in EFL success. The significance of the study lies in the fact that it investigates the holistic preparation of the EFL teacher at the different levels mentioned above. The study purports to identify teachers in- service training needs to be pursued by the Ministry of education.

Method:

As a first step towards understanding the gaps between teachers' current preparedness levels of the areas of study: general level of education and (child development, learning, reading methods, appraisal skills) and the levels the researcher sees necessary , the researcher focused on the teachers' perceived gaps by employing self assessment. Self assessment shows reasonably acceptable correlations with other objective measures, especially if the questionnaires are carefully constructed and administered among adults.

In this study self assessment was chosen to examine teachers' perceived preparedness with the issues in the study that the researcher believes is necessary for the EFL reading instructor to possess in order to be an efficient reading instructor.

This questionnaire is divided into two parts; The first explores the qualifications and experience of the first grade teachers and their English language subject competence, while the second part investigates the training received on child development, learning theory, reading theory and appraisal skills, believed to be necessary to prepare effective first grade EFL teachers. The questionnaire uses (4- point Likert) scale.

Procedure:

The researcher randomly distributed 100 questionnaires to first EFL teachers working in the public school system. Fifty of them filled the questionnaires and returned them in a two weeks period without indicating their identities on papers.

Population and Subjects:

There are around one thousand five hundred school teachers in the West bank involved in teaching first graders EFL. The subjects sample is comprised

design. For example, Janzen (2007, p. 714) mentions that “EFL educators believe that the faculty who uses certain material prescribed as part of the school curricula which ,for example, is oriented towards either end of the Phonics or whole language need to balance that focus with their own material and activities”. This seems to be attesting to the argument given by the researcher that teacher training in the area of appraisal skills constitutes a solution to certain types of problems arising in the classroom.

Statement of the problem:

The first grade EFL teachers at the public school system in Palestine are sent to class with little qualification, experience, training. This situation is a prescription for first grade EFL teaching to be seriously disrupted especially while teaching the reading skill which is indispensable to general success in EFL. This made it imperative to investigate the teachers’ qualification, experience and training to help understand how to rectify the low level of first grade reading proficiency as reported by (Humos, 2010) .

Objectives:

It aims at investigating first grade English language teachers’ experiences and qualifications at one level and the nature of training received to evaluate the teachers as a factor in achieving success when teaching the reading skill for first graders at another.

This research aimed at identifying the strengths and weaknesses of the EFL teachers’ qualifications, training and experiences that are needed to be effective first graders’ EFL reading instructors. It seeks to identify the training modules required for them once found that they lack them.

Research questions:

- What are the teachers’ level of education in terms of degrees obtained, years of teaching experience and amount of training?
- What is the level of teachers’ English Language skills proficiency as reported by teachers themselves?
- What is the level of teachers’ preparedness in the area of child development, reading theory, learning theory and appraisal skills issues as reported by teachers?

frustrated learning a foreign language. Some are reflective; therefore, they will exercise patience and not jump into conclusions. If learners bring field independence styles to learning, they will focus on the necessary and relevant details and not be distracted by surrounding irrelevant details. Learning styles must be thought of as cognitive, affective and physiological traits that are relatively stable indicators of how learners perceive, interact with and respond to the learning environment or more simple as a general predisposition, voluntary or not towards processing information in particular way .

2.5 Schema:

The reader's nonlinguistic background, Schema, is also regarded as an important element in understanding a text. Schema is an abstract structure representing concepts stored in memory. Applied linguistics literature substantiates the effect of the background knowledge on the learners' reading competence.

3. Reading theory:

3.1 Reading readiness:

It refers to training on sound –letter relationship in the English language especially when scripts are different from their L1 orthographic system.

3.2 Reading process:

The learner progresses from pre reading to decoding through fluency. Understanding the modalities associated with these three stages is essential for the EFL teacher to deliver on the reading skill.

3.3. Reading approaches:

It refers to the approaches for teaching initial reading in a foreign language such as phonics, whole word, whole sentence, or language experience.

4. Appraisal Skills:

It refers to teachers' skills to evaluate learning material. These skills are essential ones for the EFL teachers to tackle problems pertaining to material

B. Subject Competence: Teachers self assessment of their English language; Reading. Writing and Speaking skills

- ***Part 2***

1. Child development

C. Professional development (child development, basic human needs, and physical needs)

2. Learning Theory:

2.1 Behaviorism:

According to behaviorism, language is a form of behavioral learning and a process of habit formation. A fundamental principle of behaviorism is that language items should be over learned. The theory emphasizes accuracy and intensive drilling means that a lot of time is spent practicing individual pieces of language and comparatively little creative kinds of practice. Learners produce responses to specific stimuli but not to engage in real life communication.

2.2 Learning and Cognition:

This theory emphasizes the cognitive basis of language learning and language use. Its basic argument, since learners can create and interpret sentences they never encountered before, is that language use must be based on a system of mental rules better than a set of behavioral habits. Learning a language is a matter of internalizing rules rather than imitating habits (p.28, Brown) .

2.3 Social learning:

Brown (2000, P.29) It emphasizes the functions of language in discourse. Learners learn about talking to others and about connected pieces of discourse, the interaction between hearer and speaker, conversational cues, and language communicative and pragmatic function.

2.4 Learning styles:

Brown (2000, p.113) Some learners bring their styles into language learning. Some are tolerant of ambiguity which will not make them easily

language and literature rather than teaching English as a foreign language"; the new teachers do not participate in pre service training prior to beginning their jobs. The in- service training is made available during their first year of work. This training for EFL teachers covers only educational issues.

When there are pre- service and in service training programs to prepare teachers, one would find little relationships between the training modules and the real needs of teachers'.

Murray (2010, p.3.) believes that to be an effective teacher requires a combination of professional knowledge and specialized skills as well as personal experiences and qualities. Cross (2002, p. 42) proposes three levels of qualifications required to produce effective EFL teachers: "First, teachers should have general level of education. A degree or a diploma should be obtained before entry to an institute of education. Second, teachers should have subject competence. They should have good language skills so that training can focus on the teaching of English and related issues, not hindered by language weakness. Third, they should have professional competence in terms of the teacher 's ability to execute and test current approaches, educational theory, cognitive psychology and classroom management".

Walter and Davis (2003, p.439) suggested under professional development the need for teachers to receive training in child development in terms of Human development, basic human needs, and physical needs. Under the learning theory; they proposed that teachers of reading should be acquainted with Behaviorism, schema theory, cognitive learning, social learning and learning styles among others. They also proclaimed that reading teachers should have reading readiness preparations, the reading process (eye movement, phonics, and decoding skills) , how comprehension is achieved, methods for teaching reading, and for supplementary reading material among others.

The following research background will reflect on two parts of the research instrument namely the learning theory and the reading theory as they are thought to pose some ambiguity to some readers.

- ***Part 1***

A. General level of Education (degrees obtained, years of teaching experience, and amount of training) .

Introduction:

In many countries of the world, there is a tendency to put untrained teachers into classroom (Butler, 2004, p.245). Appointment of untrained instructors is being done in both the lower elementary, upper elementary and secondary level. Some world countries require teachers to have a license or a certificate in teaching English; in Palestine, we solve this problem by in-service training to make up for the lack of education needed to be originally offered by departments of English and faculties of EFL education programs to prepare proficient EFL teachers. Even when there is some form of teacher preparation usually in- service, there may be little relationship between the program's nature and the real needs of the future EFL teacher. EFL Teachers face challenges teaching reading which is a complex skill but critical to EFL general achievement.

Many world countries fail to bring learners to grade level in reading or keep them at grade level once it is reached. In Palestine, there is enough evidence to claim that first graders at the Palestinian public schools do not learn the reading skill in English as a foreign language as they should (Humos, 2010, p. 48) . To rectify this situation, the educational system in Palestine should evaluate the curricula, instructional material, assessment practices and improvements in learning outcomes, and teacher efficiency. Since teachers are the most important factor, it is imperative to explore the teachers' qualifications and training relevant to the English reading skill instruction preparations.

By 2014, the Palestinian Ministry of Education will require teachers of English to have a higher diploma in education with a pedagogical component on teaching the language skills. However, it is feared that the challenges facing the elementary EFL public schools teachers while teaching reading would not be dealt with.

Review of Literature:

Scott (2004, p.12) Speakers of non- Romanized languages face special challenges in learning to read: a new alphabet, the left to right direction of English text and most significantly the letter sound correspondences.

Yamachi (2006, p. 861) states that " most public school EFL teachers hired by the Palestinian Ministry of Education are graduates of English

Abstract:

The researcher investigated the Palestinian first grade EFLteachers' experience and training with respect to their general level of education, academic qualifications, years of teaching experience in addition to their competence in the English language study skills: reading, writing and speaking as well as their professional development regarding the child development theory, learning theory and appraisal skills. The aim of the current study is to understand the impact of the knowledge of the teachers on the Palestinian education system preparedness to teach first graders to read in English. Questionnaires were distributed to 50 public schools English language teachers of first graders in the public school system to practice self- assessment in the areas mentioned above. A significant number of teachers reported lack in training in the areas mentioned above. Generally, teachers rated their education in these areas as ***Good and Satisfactory***. The researcher concluded that this significant number who evaluated their training as satisfactory and weak need immediate training as this training is viewed indispensible to their efficiency in EFL in particular when teaching reading.

ملخص:

قام الباحث بدراسة بعنوان (**تدريس القراءة في اللغة الانجليزية لطلبة الصف الآول في فلسطين**) اعتمادا على المستوى التعليمي العام للمعلمين، وذلك باالنظر الى الدرجة الجامعية، وسنوات التدريس، وكفاياتهم في مهارات اللغة الانجليزية: القراءة، والكتابة، والمحادثة، والتطور المهني المبني على معرفة الخصائص النمائية للطفل، ونظرية التعلم، ونظرية القراءة ومهارات تقويم المادة التعليمية، وذلك بهدف بيان اثر هذه العوامل في استعداد النظام التربوي الفلسطيني لتدريس مهارة القراءة في اللغة الانجليزية لهؤلاء الطلبة، وقد تم استخدام استبانة وزعت على خمسن مدرسا حكوميا؛ بهدف الكشف عن هذه الجوانب المذكورة اعلاه؛ وقد تبين بعد تحليلها بأن هناك نسبة مهمة تتراوح بين الربع الى الثلث من المعلمين أو اكثر بقليل لم تتلق تدريبا كافيا في المجالات المذكورة، مما أظهر حاجة المعلمين لاثراء خبراتهم وتدريبهم في هذه المجالات؛ لذا يوصي الباحث بأن يتم تدريب المعلمين بشكل سريع لأهميه ذلك في إنجاح تعليم وتعلم القراءة باللغة الانجليزية لطلبة الصف الأول الإبتدائي في المدارس الحكومية.

Perspectives on Teaching Palestinian First Graders Reading in English: Teachers' Experiences and Training

Omar Abu Al-Humos*

* Assistant Professor\ English Language Department\ Al-Quds University.

Standard		Degree			
		Strongly agree	Agree	Don't agree	Strongly disagree
The Seventh Domain: Professional Ethics **The teacher: demonstrates professional ethics in her/his behavior and actions inside and outside school**					
44	demonstrates commitment to professional duties and responsibilities and performs them honestly				
45	treats students with respect, fairness and justice and maintains their trust				
46	communicates positively with students				
47	demonstrates commitment to established positive values in dealing with colleagues, school administration and parents				
48	cooperates with parents and the local community to develop positively students' character and learning of English				
49	Uses English information resources morally				
50	directs students to use English information recourses morally and effectively				
51	demonstrates commitment to his/her school mission				
52	follows the professional dress code (keeps his/her appearance suitable for the teaching profession)				
53	cooperates with his/her colleagues and shows concern for their professional development in English language and pedagogy				
54	shows wisdom and patience in all circumstances				

Standard		Degree			
		Strongly agree	Agree	Don't agree	Strongly disagree
31	communicates effectively with parents about their children's learning and progress in English				
32	communicates with the school principal and the education directorate about students' learning and progress in English				
33	provides opportunities for students' to self- assess their learning and progress in English				
34	analyzes students' performance and provides them with feedback about their learning and progress in English				
35	designs and implements appropriate English learning activities as needed to promote students' learning in view of their learning assessment results				
The Sixth Domain: Self- Development The teacher: uses accessible tools, means and resources to develop himself/ herself professionally					
36	reflects on his/her teaching in view of students' English learning and improves accordingly				
37	uses ICT tools and resources to develop her/ his knowledge of English and ability to teach it				
38	participates in educational English conferences, forums and courses				
39	reads continually pertinent relevant educational English journals and periodicals				
40	participates in school directorate educational development projects and activities in English				
41	cooperates with teachers of English in her/his school to develop professionally				
42	communicates with teachers of English in other schools to develop professionally				
43	shows interest in raising his/her academic qualification in English language and pedagogy				

Standard		Degree			
		Strongly agree	Agree	Don't agree	Strongly disagree
The Fourth Domain: Implementing Instruction The teacher: implements effectively instructional plans					
19	adapts a flexible English teaching plan to accommodate to changing teaching/learning situations and students' needs				
20	uses appropriate resources for learning, including ICT in light of the intended English learning outcomes and students' diversity and learning needs				
21	organizes safe and caring interactive learning environment				
22	uses successfully appropriate classroom management strategies and techniques				
23	deals effectively with students' problematic behavior				
24	uses effectively chosen instructional strategies				
25	demonstrates during instruction a clear focus on developing students' critical and creative thinking in English				
26	communicates effectively with students' to facilitate their English learning and development				
27	Shows care for all students				
The Fifth Domain: Assessment of Students' Learning and Teachers' Instruction The teacher: demonstrates understanding of strategies and techniques for assessing students' learning and his/her instruction, and uses them effectively					
28	demonstrates understanding of linkages among assessment, instruction and English learning outcomes				
29	chooses and/or designs varied and appropriate tools and means for assessing students' English learning and progress, including ICT tools, and uses them effectively				
30	keeps accurate records of students' learning and progress in English in view of intended learning outcomes using ICT tools				

Standard		Degree			
		Strongly agree	Agree	Don't agree	Strongly disagree
The Second Domain: Academic and Pedagogical Knowledge The teacher: demonstrates understanding of content of English language taught and its transformation into learnable forms					
8	demonstrates understanding of basic ideas of English language and their relationships				
9	demonstrates understanding of modes/ways/ styles of learning English				
10	demonstrates the ability to present the English content in varied and different ways to make it easy for students to learn				
11	demonstrates knowledge of relations between English and other school subjects				
12	demonstrates knowledge of basic information sources relevant to teaching English				
The Third Domain: Planning for Instruction The teacher: plans for effective instruction					
13	designs coherent instructional plans in light of the intended English learning outcomes and in accordance with the curriculum standards				
14	demonstrates understanding of principles of student learning and development and uses them in planning for English instruction				
15	demonstrates knowledge of accessible learning resources in schools and community, including those of Information and Communication Technology (ICT) , and uses them in planning for English instruction				
16	demonstrates knowledge of instructional strategies and chooses those that match the needs and learning styles of his/her students				
17	Designs English interactive learning activities				
18	designs interactive learning environment that emphasizes safety, participation and cooperation				

Part 1

Please put (√) where applicable:

Qualification	Diploma ( )	B.A ( )	B.A + Diploma ( )	Higher ( )
Gender	Male ( )	Female ( )		
Years of experience	Less than 5 ( )	5- 10 ( )	11 and more ( )	

Part 2:

Please put (√) where applicable:

Standard		**Degree**			
		Strongly agree	**Agree**	**Don't agree**	**Strongly disagree**
The First Domain: Education in Jordan **The teacher: demonstrates an understanding of foundations of the Education system of Jordan, its major characteristics and its developmental trends**					
1	demonstrates knowledge of the foundations of Jordanian educational system and their implications in teaching and learning				
2	demonstrates understanding of general goals and outcomes of education in Jordan				
3	demonstrates knowledge of relevant school legislations				
4	demonstrates knowledge of contexts related to the teaching process of English language				
5	demonstrates understanding of the school curriculum standards of English language				
6	demonstrates understanding of English general and specific learning outcomes				
7	demonstrates understanding of educational development trends in Jordan (as represented in ERfKE: integration of ICT, new roles for teachers and students, variety of instructional strategies, new ways of assessing learning)				

Appendix A

Dear teachers,

The researcher intends to conduct a study to investigate the extent to which the Ministry of Education National Teacher Professional Standards contribute to Jordanian EFL teachers' professional development from teachers' and supervisors' perspectives.

You are kindly requested to read the standards and indicate your degree of agreement on the standards suggested to contribute to your professional development.

Please note that your contribution will be used for research purposes only.

Thanks for your highly appreciated cooperation.

The researcher

Dr. Tha'er Tawalbeh

Head of Foreign Languages Division, Directorate of Curricula

Ministry of Education

11. Heather, Q. E. Holtzman, Deborah J.Chaney, Kassandra R. (2009) . Professional Development and Instructional Practice: Conceptions and Evidence of Effectiveness. Journal of Education for Students Placed at Risk; Jan2009, 14 (1) : 45- 71, Accession Number: 36449704 ISSN: 1082- 4669

12. Jackson, Philip W. (1992) . “Helping teachers Develop”, in: Andy Hargreaves and Michael G. Fullan (eds.) Understanding Teacher Development. Teachers College Press, Columbia University: New York. P. 62- 74

13. Kirkwood, M. (2001) . The contribution of Curriculum Development to Teachers’ Professional Development: A Scottish Case Study. Journal of Curriculum and supervision, 17 (1) : 5- 28

14. Ministry of Education. (2006- A) National Education Strategy. Jordan: Ministry of Education

15. Ministry of Education. (2006- B) National Teacher Professional Standards. Jordan: SJE Support Jordan’s Education

16. Naim, A. (1999) . The Characteristics of the Effective secondary School Teacher as Perceived by Students and Principals in Nablus District. Unpublished M.A thesis. An- Najah University, Nablus, Palestine.

References:

1. Al Sa'di, I. (2005) . An Investigative Study of the Perceptions of UNRWA English Language Teachers in Jordan of their Professional Development. Unpublished MA Thesis. The University of Jordan, Jordan.

2. Beale, J. (2003) . What do English Language Teachers Want from Professional Development? A Survey of Member of Victorian Association of TESOL and Multicultural Education (VATME) . MA thesis. Monsh University, Australia

3. Bradely, H. W. (1991) . Staff Development. London: Falmer

4. Boyle, B., David While and Trudy Boyle (2004) . A longitudinal Study of Teacher Change: What Makes Professional Development Effective? The Curriculum Journal, 15 (1) : (340- 356) . London: Routledge

5. Chatzifotiou, A. (2006) . Environmental Education, National Curriculum and Primary School Teachers. The Curriculum Journal, 17 (4) : 367-381. London: Routledge

6. Clark. Christopher M., "Teachers as Designers in Self- Directed Professional Development", in: Andy Hargreaves and Michael G. Fullan (eds.) . Understanding Teacher Development. Teachers College Press, Columbia University: New York. P.75- 84

7. Craft, A. (1996) . Continuing Professional Development. A Practical Guide for Teachers and Schools: The Open University, London: Routledge

8. Daugherty, M. K. (2003) . Advancing Excellence in Technological Literacy: Professional Development Standards. Technology Teacher 07463537, 63 (3) : 1- 7

9. Harrison, W., Clifford Prator and G. Richard Tucker (1975) . English Language Policy Survey of Jordan: A case study in language planning. USA: Center for Applied Linguistics

10. Hart, Juliet E. Lee, Okhee (2003) Teacher Professional Development to Improve the Science and Literacy Achievement of English Language Learners. Bilingual Research Journal; Fall 2003, 27 (3) : 475- 501, ISSN: 1523- 5882 Accession Number: 12258057

and instruction, and self- development can be due to the small sample of the supervisors compared to the sample of teachers included in the study.

To sum up, the previous studies share this study in terms of teachers' professional needs. Teachers should be equipped with the teaching techniques and skills relevant to teaching practices (Harrison, Clifford and Richard (1975) , Naim (1999) , Beale (2003) , Boyle (2004) , Al- Saa'di (2005) . Besides, the previous studies emphasized the importance of content knowledge and curriculum development in enhancing professional development (Kirkwood (2001) , Heather, Holtzman, Deborah and Kassandra (2009) . The present study found out that seven domains of professional standards contributed to teachers' professional development, namely education in Jordan, academic and pedagogical knowledge, planning for effective instruction, implementing instruction, assessment of students' learning and instruction, self- development and professional ethics. This shows that there is consensus between the previous studies and the present one in terms of the skills and teaching competencies relevant to the teaching profession, which are necessary for teachers' professional development.

Recommendations:

Based on the results of the study, the researcher recommends the following:

1. Policy makers as well as supervisors should pay more attention to preparing a suitable teaching- learning environment that enable teachers to develop professionally according to the standards under study.

2. Other studies should be conducted to investigate to which extent the national professional standards are implemented by teachers during their teaching profession.

3. Training workshops meant for teachers' professional development should give priority to the national professional development standards under study.

Discussion of the Results:

The results of the present study were discussed according to the results of the three questions.

As for the questions related to the teachers' and supervisors' views of the professional standards that contribute to teachers' professional development, it is clear that there is consensus among male and female teachers and supervisors regardless of their qualification and years of experience that all the seven domains of standards contributed to the teachers' professional development. This indicates that the teaching- learning environment in which the teachers and supervisors practise their teaching profession is almost the same. Teachers' academic background is similar and they undergo similar pre-service and in- service professional development opportunities. In addition, they experience similar learning conditions related to numbers of hours and numbers of students they teach. Besides, the professional standards under study have been determined and identified after careful consideration from policy makers as well as practitioners – supervisors and teachers- during a conference held for the purpose of coming out with national professional standards that meet the teachers' needs and interests during their teaching profession. As for the two standards that had the highest rank in their contribution to teachers' professional development from teachers' points of view, namely academic and pedagogical knowledge and professional ethics, it is possible that teachers' tend to have more focus on academic and pedagogical knowledge as these have direct impact on their performance in the classroom. It is very important for them to care about their academic and professional development during their teaching career. This should align with professional ethics that are essential for teachers since the teachers' behaviors inside and outside school are indicators of commitment and respect to the teaching profession.

As for the supervisors' responses, it is clear that academic and pedagogical knowledge and professional ethics were the highest in their estimations, which can be due to similar learning environment that teachers and supervisors undergo. These supervisors used to be teachers who experienced similar learning conditions while practicing teaching in the class. However the disagreement between teachers' and supervisors' views regarding the importance of implementing instruction, assessment of students' learning

However, the first, second and the seventh standards related to education in Jordan, academic pedagogical knowledge and professional ethics took the highest rank among the seven standards that contributed to the teachers' professional development from the supervisors' point of view.

So, Tables 5 and 7 indicate that there was agreement between the teachers and the supervisors on two professional standards that contributed to the teachers' professional development from their own point of view and supervisors' point of view. These are as mentioned above standards two and seven.

To answer the third question related to whether or not there were any statistically significant differences between teachers' and supervisors' views due to qualification and years of experience, the table below shows means and standard deviation of the teachers' and supervisors' responses to the professional standards that contributed to the teachers' professional development from the teachers' and supervisors' point of view.

Table 8

Means and standard Deviation of the teachers' and supervisors' responses to the Professional Standards

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Qualification	288.516	3	96.172	0.265	0.851
Experience	3094.724	4	773.681	2.131	0.077
TS	868.569	1	868.569	2.392	0.123
Qualification * Experience	3456.447	6	576.074	1.587	0.150
Qualification * TS	71.662	1	71.662	0.197	0.657
Experience * TS	1964.351	2	982.176	2.705	0.068
Qualification * Experience * TS	0.000	0	.	.	.
Error	127084.889	350	363.100		

It is clear from the table above that there were no statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) between teachers' and supervisors' views of the professional standards that contributed to teachers' professional development from teachers' and supervisors' points of view. There were also no statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) between teachers' and supervisors' views due to qualification and years of experience.

With regard to the second question related to the extent to which the national teacher professional standards contribute to the EFL teachers' professional development from the supervisors' point of view, the table below shows the means and standard deviation of the supervisors' responses to the seven standards included in the questionnaire distributed to them.

Table 6

Means and Standard Deviation of the Supervisors' Responses to the Seven Standards from their Points of View

Standards	Mean	Std. Deviation
education in Jordan	2.92	0.616
Academic and Pedagogical Knowledge	2.91	0.584
Planning for Instruction	3.09	0.776
Implementing Instruction	2.927	0.6528
Assessment of students' learning and instruction	2.70455	0.789131
Self- Development	2.784	0.8218
Professional Ethics	3.21	0.610

The table above indicates that approximately all the seven national teacher professional standards contributed to the EFL teachers' professional development from the supervisors' point of view.

The table below gives more details on the percentages of the supervisors' responses to the seven professional standards that contributed to the teachers' professional development from the supervisors' points of view.

Table 7

Percentages of the Supervisors' Responses to the Seven Professional Standards

Number	Standards	Agree	Don't Agree
1	Education in Jordan	81.8%	18.2%
2	Academic and Pedagogical Knowledge	81.8%	18.2%
3	Planning for Effective Instruction	72.7%	27.3%
4	Implementing Instruction	55.5%	45.5%
5	Assessment of Students' Learning and Instruction	55.5%	45.5%
6	Self- development	55.5%	45.5%
7	Professional Ethics	90.9%	9.1%

It is clear from the table above that teachers responded nearly the same to the standards. The percentage of the supervisors who agreed on the standards that contributed to their professional development was more than 50%.

Table 4

Means and Standard Deviation of the Teachers' Responses to the Seven Standards from their Points of View

Standards	Mean	Std. Deviation
Education in Jordan	3.1645	0.40063
Academic and Pedagogical Knowledge	3.2319	0.43290
Planning for Instruction	3.1951	0.45666
Implementing Instruction	3.2730	0.44361
Assessment of students' learning and instruction	3.1667	0.42386
Self- Development	3.2525	0.43959
Professional Ethics	3.3477	0.45127

The table above indicates that approximately all the seven national teacher professional standards contributed to the EFL teachers' professional development from their point of view.

The table below gives more details on the percentages of the teachers' responses to the seven professional standards that contribute to their professional development from their points of view.

Table 5

Percentages of the Teachers' Responses to the Seven Professional Standards

Number	Standards	Agree	Don't Agree
1	Education in Jordan	95.8%	4.2%
2	Academic and Pedagogical Knowledge	98%	2%
3	Planning for Effective Instruction	95.2%	4.8%
4	Implementing Instruction	95.5%	4.5%
5	Assessment of Students' Learning and Instruction	95.5%	4.5%
6	Self- development	95%	5%
7	Professional Ethics	97.2%	2.8%

It is clear from the table above that teachers responded almost the same to the standards. The percentage of the teachers who agreed on the standards that contributed to their professional development was more than 95%. However, the second, the seventh standards related to academic and pedagogical knowledge and professional ethics took the highest rank among the seven standards that contributed to the teachers' professional development from their points of view.

result was 0.85 and KR- 25 was 0.87 which is considered acceptable for the study.

Procedures of the Study:

The following procedures were followed for the purpose of collecting and analyzing data:

- Getting the approval of the Ministry of Education to distribute the questionnaire on the subjects of the study in Amman 3rd and 4th directorates of Education.
- Identifying the population and the sample of the study.
- Carrying out the process of questionnaire validity and reliability.
- Distributing the questionnaires on the sample of the study and collecting them.
- Analyzing the results and drawing conclusions and recommendations based on the results of the study.

Statistical Analysis:

In order to answer the first and the second questions related to the extent to which the Ministry of Education National Teacher Professional Standards contribute to Jordanian EFL teachers' professional development from teachers' and supervisors' perspectives, frequencies and percentages were used. To answer the third question concerning whether or not there were any statistically significant differences at (α=0.05) between teachers and supervisors due to qualification and years of experience, 2- way analysis of variance was used.

Findings of the Study:

This part shows the findings of the present study in terms of the three questions highlighted in the study.

With regard to the first question related to the extent to which the national teacher professional standards contribute to the EFL teachers' professional development from their point of view, the table below shows the means and standard deviation of the teachers' responses to the seven standards included in the questionnaire distributed to them.

The table above shows that the majority of the supervisors are males holding higher degrees in teaching English as a foreign language with an experience of more than ten years in the teaching profession.

Instrument of the Study:

The researcher used a questionnaire of 54 items based on the National Teacher Professional Development Standards developed by the Ministry of Education (2006) to investigate the extent to which the Ministry of Education National Teacher Professional Standards contribute to Jordanian EFL teachers' professional development from teachers' and supervisors' perspectives (Appendix A) . Likert scale of four degrees (strongly agree, agree, don't agree, strongly disagree) was used to determine the extent of teachers' and supervisors' agreement on the standards.

Validity of the Instrument:

The questionnaire is valid since the items of the questionnaire have been derived from a document developed by the Ministry of Education (2006) called "National Teacher Professional Development Standards". Participants from the Ministry of Education and Jordanian universities, along with Canadian and Australian consultants shared their experiences during a conference held in 2006. They met to refine the standards previously developed by a joint committee. The standards were then approved by the MoE and the board of Higher Education. However, the questionnaire was also given to 10 EFL specialists (3 university professors from Yarmouk University, 4 curricula specialists in the Directorate of Curricula and Textbooks, and 3 supervisors of English) . They were asked to determine whether or not the questionnaire items were clear and relevant to the domain. The jury of judges suggested that since the items are general and applicable to all teachers, they should be modified in such a way that they are more specific to address EFL Jordanian teachers.

Reliability of the Instrument:

In order to guarantee the questionnaire reliability, it was distributed to a sample of 25 participants other than the subjects of the study in order to ask for their responses. It was distributed again two weeks later so that the researcher counts its reliability. The results were calculated and analyzed. The

Table 2

Distribution of the Teachers' Sample according to Qualification, Gender and Experience

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Qualification	Diploma	40	11.2	11.2	11.2
	B.A	276	77.3	77.3	88.5
	B.A + Diploma	28	7.8	7.8	96.4
	Higher	13	3.6	3.6	100.0
	Total	357	100.0	100.0	
Gender	male	86	23.8	23.8	23.8
	female	271	75.9	75.9	99.7
	Total	357	100.0	100.0	
Experience	less than five years	134	37.5	37.5	37.5
	between 5 - 10	138	38.7	38.7	76.2
	11 years and more	85	23.2	23.2	99.4
	Total	357	100.0	100.0	

The table above shows that the majority of the subjects are female teachers holding B.A degree in English with an experience of less than ten years in the teaching profession.

Table 3

Distribution of the Supervisors' Sample according to Qualification, Gender and Experience

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Qualification	B.A+Diploma	1	9.1	9.1	9.1
	Higher	10	90.9	90.9	100.0
	Total	11	100.0	100.0	
Gender	male	7	63.6	63.6	63.6
	female	4	36.4	36.4	100.0
	Total	11	100.0	100.0	
Experience	less than five years	2	18.2	18.2	18.2
	between 5- 10	2	18.2	18.2	36.4
	11 years and more	7	63.6	63.6	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Population of the Study:

The population of the study comprised all Jordanian EFL teachers and supervisors in the middle region of the country, which includes five directorates of education (Amman 1st, Amman 2nd, Amman 3rd, Amman 4th, and Private Directorate of Education) . The total number of teachers and supervisors in all the five directorates was 3328, and the total number of supervisors was 25 as detailed in the table below.

Table 1

Distribution of the Population in the Five Directorates of Education

Teachers			
Directorate	**Male**	**Female**	**Total**
Amman 1st	192	291	483
Amman 2nd	154	333	487
Amman 3rd	175	260	435
Amman 4th	211	231	542
Private Directorate of Education	276	1105	1381
Total	1108	2230	3328
Supervisors			
Amman 1st	5	1	6
Amman 2nd	1	4	5
Amman 3rd	4	2	6
Amman 4th	3	2	5
Private Directorate of Education	2	1	3
Total			25

Sample of the Study:

The sample of the study consisted of all male and female EFL teachers and supervisors in Amman 3rd and 4th directorates of education chosen randomly from the five directorates. The total number of teachers in the two directorates was 977, and the total number of supervisors was eleven. The sample of the study was 357 male and female teachers, which is about 35% of the population from two directorates of education.

The two tables below describe the distribution of the sample of the study according to qualification, gender and experience

study consisted of 48 primary school teachers randomly selected. The study used a qualitative approach and a combination of qualitative and quantitative analyses. Its method was a semi- structured interview that comprised 15 questions. The researcher found out that EE, the national curriculum and teachers have interacted.

Heather, Holtzman, Deborah, and Kassandra (2009) stated that the San Diego reform sought to improve classroom instruction by focusing on building the capacity of teachers. They examined practices of teacher professional development in the district and their impact on literacy instruction. Through examination of the literature on effective professional development, school staff's conceptions of what makes professional development effective, and detailed data on professional development experiences from 100 elementary teachers, they explored the extent to which characteristics of effective professional learning align with what is actually taking place in schools. They also examined relationships between professional development characteristics and teachers' use of instructional practices that have been shown to predict student growth in reading comprehension. They found that professional development characterized by an emphasis on content and curriculum and that incorporates coaching is related to a higher frequency of this type of instruction.

To conclude, the previous studies mainly categorized teachers' needs into linguistic and professional competencies. The researchers found out that teachers need to master the content of the subject they teach. Besides, teachers need to develop professionally in areas related to curriculum development and the assessment of learners' progress.

The present study classified teachers' needs into seven categories suggested during the National Teacher Professional Conference in 2006. These include: education in Jordan, academic and pedagogical knowledge, planning for instruction, self development and professional ethics.

Methodology:

This section of the research discusses the methodology followed to gather and analyze data. It includes population and sample of the study, instrument, validity and reliability of the instrument, procedures of the study, and the statistical analysis method.

conference or workshop in the academic year 2001- 2002. In comparison, 91 percent participated in a longer- term professional development activity. The most popular longer- term professional development activities were the observation of colleagues (69 percent) and sharing practice (63 percent) . And 52 percent of the sample indicated that they did both. The next most common form of longer- term professional development was on- site/on- line courses (34 percent) . The researchers also stated that evidence from this study is that 77 percent of the participants in longer- term professional development activities changed at least one aspect of their teaching practice.

Al Saa'di (2005) investigated the perceptions of UNRWA English language teachers in Jordan of their professional development. The study attempted to answer questions related to whether or not there are statistically significant differences in teachers' attitudes towards professional development, their evaluation of training programs, their self- evaluation, and their training needs attributed to qualification, teaching experience and gender. The researcher also tried to identify the teachers' suggestions for improving teacher training and professional development. The population of the study consisted of all UNRWA English teachers in Jordan (680) . The sample of the study comprised 172 teachers in North Amman Education Area. A questionnaire was used to collect data which were analyzed using descriptive statistics. The main results indicated that there were no statistically significant differences in teachers' attitudes towards professional development, their evaluation of training programs, their self- evaluation, and their training needs attributed to qualification, teaching experience and gender. The main suggestions for improving teachers' professional development included the need for providing teachers with more access to the Internet at school, longer training workshops and better implementation of research findings. Based on the results, the researcher recommended that UNRWA at North Amman Education Area should pay more attention to teachers' needs. Teachers need more time to reflect on their teaching practices, more chances to teamwork, fewer administrative responsibilities and longer training workshops.

Chatzifotiou (2006) studied the impact of environmental education (EE) upon English primary school teachers. EE was introduced into the English national curriculum in 1990 as a cross- curricular theme. It later became part of other subjects, always aimed to provide pupils with knowledge, skills and values that can promote environmental awareness. The sample of the

development can indeed enhance professional development. The three broad aims for teachers' learning- engaging in disciplined enquiry, experiencing within an agreed framework and sharing expertise- were clearly met for the majority of participants.

Beale (2003) investigated the expectations of EFL teachers belonging to the Victorian Association of TESOL and Multicultural Education in Australia from professional development. The sample of the study consisted of 65 teachers. A questionnaire was used to collect data related to the following aspects: content areas, teaching skills, and activity types. The main results indicated that teachers shared common concerns regarding professional development. Their interests range from practical information and skills relevant to teaching, curriculum development, evaluation, and computer skills and benefit from research findings.

Hart (2003) described the results of a teacher professional development intervention aimed at enabling teachers to promote science and literacy achievement for culturally and linguistically diverse elementary students. The paper has two objectives: (a) to examine teachers' initial beliefs and practices about teaching English language and literacy in science and (b) to examine the impact of the intervention on teachers' beliefs and practices. The research involved 53 third- and fourth- grade teachers at six elementary schools in a large school district with a highly diverse student population. The results of these first- year professional development efforts, which form part of a 3- year longitudinal design, indicate that at the end of the year, teachers expressed more elaborate and coherent conceptions of literacy in science instruction. In addition, they provided more effective linguistic scaffolding in an effort to enhance students' understanding of science concepts. The results also suggest that teachers require continuing support in the form of professional development activities in order to implement and maintain reform- oriented practices that promote the science and literacy achievement of culturally and linguistically diverse students.

Boyle, David, and Trudy (2004) investigated the professional development of primary and secondary teachers across England. The sample of the study consisted of 845 primary and secondary participants. They found out that English and mathematics respondents from primary schools were far more likely to participate in professional development than the science respondents. Overall, 77 percent of the sample attended an LEA- based

Review of Related Literature:

Harrison, Clifford, and Richard (1975) surveyed EFL teachers' needs in Jordan. They pointed out that their needs fall into two categories: linguistic and professional. A teacher of English will remain ineffective as long as his command of English is inadequate, no matter how well trained he is. Meanwhile, a teacher of English whose command of English is satisfactory may still fail as a teacher of English if he is not properly trained for the task. Accordingly, any effective professional development plan for the teachers of English to be effective should take these two factors into consideration; the plan should aim first at improving teachers' grasp of English language proficiency and second, at equipping them with the necessary educational techniques and devices needed for the task. Teachers should undergo special training to prepare them for the job of teaching English.

Naim (1999) investigated the characteristics of the effective secondary school teacher as perceived by students and principals. The study aimed to determine the personal and professional characteristics of the effective teacher. The sample consisted of 130 teachers and principals randomly selected. ***The teachers and principals agreed on the following characteristics of an effective teacher:***

- mastery of the subject matter taught
- ability to utilize teaching techniques and audio- visual aids
- analyze results of students tests
- aware of new developments in the area of specialization and
- showing concern to the profession

Kirkwood (2001) conducted a four- year curriculum development project involving computing teachers from Scottish schools focused on the methods of teaching and assessing computer programming skills at the secondary 3/4 level 14- 16 year- olds and the professional development of participants. The study was conducted over two years with one mixed- ability class of twenty students. The project was established in response to the substantial concerns of computing teachers about teaching and assessing programming. The researcher used a number of evaluation instruments such as presentation of drafts of materials at project meetings, teachers' diaries noting detailed observations, class records of students' progress, questionnaires completed by students and observation of classes. The findings indicate that curriculum

the implementation of the domains that rank higher and build on those that rank lower from the teachers' and supervisors' perspectives.

- Supervisors of English to consider the domains that contribute most to the development of EFL teachers' professional development and build on them throughout their plans of teachers' professional development. It is also wise to investigate why other domains ranked lower and consider this for further research.
- EFL teachers to form a common understanding of what contributes most to their professional development, and thus take initiatives of self-directed professional development.

Definition of Terms:

The following terms had the associated meanings whenever they appeared in the present study:

- Competencies: Knowledge and skills related to teaching aspects such as methods of teaching, teaching- learning strategies, evaluation strategies, planning, critical thinking, problem solving…etc.
- Professional development: Giving EFL teachers a variety of opportunities to develop their, knowledge, skills, beliefs and attitudes, through an ongoing process of lifelong learning. This can start as initial and in-service training and learning.
- Years of experience: The number of years a teacher or a supervisor has spent in the education career.
- Qualification: The degree teachers or supervisors have got after high school.

Limitations of the Study:

The following points could be considered as limitations to the generalization of the findings of the present study:

- The present study was limited to the seven domains of the national Professional Development Standards put forward by the Ministry of Education in Jordan in 2006.
- The present paper was limited to EFL teachers' and supervisors' views in two directorates of Education in the academic year 2009- 2010.

utilizing various vehicles. Some complete undergraduate degree programs in technology teacher education; some arrive having participated in alternative certification programs; others migrate from other disciplinary areas. Regardless of the path taken, all teachers of technology require professional development that presents them with an appropriate set of skills, knowledge, and attitudes towards the study of technology.

Statement of the Problem:

As an education specialist working in the field of curricula development, and following development in the education system, the researcher believes that many EFL teachers in Jordan may not be aware of the significant role that the national teacher professional standards could play and contribute to their professional development. This development is inevitably vital for learners' learning. This problem can be attributed to a lack of teachers' knowledge and awareness of these standards. This paper aims to investigate the extent to which these national standards contribute to EFL teachers' professional development from teachers as well as supervisors' points of view.

Research Questions:

The present study attempted to answer the following questions:

- To what extent did the National Teacher Professional Standards contribute to the EFL teachers' professional development from their point of view?
- To what extent did the National Teacher Professional Standards contribute to the EFL teachers' professional development from supervisors' point of view?
- Were there any statistically significant differences at (α=0.05) between teachers' and supervisors' views due to qualification and years of experience?

Significance of the Study:

The results of this study should be of importance to:

♦ Ministry of Education personnel including decision and policy makers to emphasize and highlight all the domains of national professional development standards in their policies. It is of importance to enhance

Most importantly is that teachers' continuous professional development is given a priority in the Ministry of Education initiatives and programs since teachers undertake the most significant role in the teaching process. Teachers need to develop their knowledge, skills, beliefs, and teaching practices; they need opportunities to reflect on and change classroom practice. As mentioned earlier, there are standards of professional development put forward by the Ministry of Education. These were meant to serve as benchmarks for teachers to follow, which would contribute to the development of English language teaching in Jordan. This paper tries to investigate the extent to which these standards contribute to their professional development. The results are of significance for policy makers and supervisors of English.

Daugherty (2003) stated that standards promote the development of professional development programs that enhance the preparation of teacher- leaders who are dynamic, collaborative, reflective, and willing to take curricular risks in the classroom. At first glance, one might conclude that the professional development (PD) standards were developed to provide guidance to those planning professional development programs for technology education teachers; however, these standards were developed with all teachers in mind. The PD standards provide highly effective guidelines for all teachers who deliver technological literacy in the classroom. This might include the art teacher delivering a lesson concerning the Renaissance, an agriculture teacher discussing the technological impact of the moldboard plow, or a music teacher exposing students to the history of musical instruments. For the purposes of these standards, teacher professional development is a continuous process of lifelong learning and growth that begins early, continues through the undergraduate, pre- service experience, and extends through the in-service years. In other words, professional development is interpreted as an ongoing process through which teachers acquire increasingly complex levels of content knowledge, pedagogical skills, and knowledge of student learning, and motivational needs. The standards provide targets that teachers of technology should hit as a result of participating in a comprehensive series of high- quality professional development programs over the span of a career — including self- imposed professional development initiatives. While the PD standards do describe the knowledge, abilities, and values that technology teachers should attain, they do not specify a preferred method of delivery. It is clear that technology education and other teachers of technology (i.e., a science teacher demonstrating the six simple machines) reach the classroom

students towards the achievement of the desired learning outcomes. Teachers are expected to use a variety of learning resources and instructional strategies that suit and meet learners' needs and ensure their interaction. They are also expected to use a variety of assessment strategies for assessing students' performance and progress. The changing role of teachers requires new knowledge, skills, attitudes, and teacher preparation and that training will have a higher priority in the educational system.

Among the most important steps taken by the Ministry of Education in Jordan is the provision of training programs which serve to raise teachers' professional competencies taken into consideration the reform that took place to the curricula and textbooks based on new teaching and evaluation strategies. Teachers accordingly needed training on these strategies as well as their new roles as facilitators, learners' new roles in taking initiatives and researchers for knowledge and on issues related to the integration of ICT in curricula and textbooks.

The Ministry of Education (2006- B) held the National Teacher Professional Standards Conference in Jordan. The participants from the Ministry of Education, Jordanian universities and Canadian and Australian consultants put forward national standards for the professional development of teachers. These standards were approved by the Ministry of Education. The conference came up with seven domains of national standards for the professional development of teachers and was published in a document by Support Jordan Education Initiative. The domains include: education in Jordan; academic and special pedagogical knowledge; planning for instruction; implementing instruction; assessment of students' learning and instruction; self- development; and professional ethics. The conference developed an action plan and follow- up procedures to implement the standards at the Ministry of Education.

The Ministry of Education has started establishing the teacher training center for the purpose of developing teachers' competencies starting form pre- service to in- service training and learning. This is to guarantee an on-going process of sustainable professional development.

To conclude, the researcher believes that there are endeavors for teachers' professional development. Some are undertaken by institutions for the professional development of teachers, while some believe that teachers themselves should take the responsibility themselves as lifelong learners.

better. Another way is to improve the conditions under which they work such as reducing their teaching load, giving them more time for planning, fewer students and more aids. A third way is by relieving them of psychological discomfort of one kind or another. That is by helping them adapt to the demands of work. This involves giving the encouragement, support, sympathy, and respect. By this teachers will be able to handle the psychological stress of their work.

Clark (1992) argues that the responsibility should be given to teachers themselves to develop professionally. Here, he means self- directed professional development. The reasons beyond this argument are that adult development is voluntary- no one can force a person to learn. When adults feel that they are in control of a process of change that they have voluntarily chosen, they are much more likely to realize full value from it than when they are forced into training situations where they have little to say or do. Another reason is that each teacher is unique in important ways; it is impossible to create a single, planned program of professional development that will meet everyone's needs and desires. It is good to support teachers in following an approach to lifelong learning. Thus, teachers must begin to think of themselves as designers; they must plan, select, sketch, make errors, and learn from experience. In view of recent developments in teachers' roles, and in light of the information revolution and the challenges of the 21st century, it is necessary to develop teachers' competencies. Teachers need to be equipped with the critical thinking skills and knowledge required to respond effectively to these challenges.

The Ministry of Education in Jordan started a plan in 2003 to reform the educational system. A major component is concerned with the transformation of education programs and practices to achieve learning outcomes relevant to knowledge economy. One of the means to achieve this is teachers' professional development. This implies that increased attention should be paid to raising the level of teachers and develops their professional skills.

The Ministry of Education (2006- A) stresses that the teacher is the primary facilitator and manager of individual learning within the reformed educational system. It recognizes that the quality of the teaching staff and the changing role of the teacher are critical to the success of the educational reform program. Rather than a provider of knowledge, the teacher is becoming a facilitator and assessor of learning who carefully manages the progress of

Theoretical Background:

With the rapid changes in education and the demands for high standards and quality education, teachers find it necessary to update and improve their knowledge and skills. They need opportunities to develop professionally. These opportunities start with pre- service activities and continue with in-service learning.

According to Craft (1996) , professional development covers a broad range of activities designed to contribute to the learning of teachers, who have completed their initial training. It can be used in a broader sense to cover all forms of learning undertaken by experienced teachers from courses to private reading to job- shadowing. It can also be used to describe moving teachers forward in knowledge or skills. "Professional development refers to all types of professional learning undertaken by teachers beyond the point of initial training" (P.6) .

Craft (1996) added that teachers need opportunities that ensure relevance to their needs and practice. Teachers' needs should be identified first. Later, this development should be related to practice, and should be sensitive to teachers' individual learning styles and experiences. He pointed out that there are different reasons for undertaking professional development. These include the improvement of job performance skills of teachers; extension of teachers' experience for career development or promotion purposes; development of teachers' professional knowledge; extension of personal or general education; promotion of job satisfaction; and enabling teachers to prepare for change.

Bradely (1991) stated that the reasons that stand for professional development include making people feel valued in their job; enabling them to do their job so well that they receive the positive feedback essential for job satisfaction; helping them to anticipate and prepare for change; encouraging them to derive excitement and satisfaction from their involvement in change; and making them feel willing and competent to contribute constructively to the development of the school.

Jackson (1992) discussed what the term teacher development means. He argues that it is related to how individual teachers develop in the process of their careers. According to him, there are a number of ways to help teachers develop. The most obvious way is to tell teachers how to teach or how to teach

Abstract:

The study aimed at investigating the teachers' and supervisors' perspectives of the Ministry of Education national teacher professional development standards in enhancing Jordanian EFL teachers' professional development. The first two questions of the study were related to the teachers' and supervisors' extent of agreement on which standards contribute to teachers' professional development from the teachers' and supervisors' perspectives. The third question tried to answer whether there were any statistically significant differences at (α=0.05) between teachers' and supervisors' responses due to qualification and years of experience. To answer these questions, the researcher developed a questionnaire of 54 items based on the Ministry of Education national teacher professional development standards. The questionnaire was checked for validity and reliability. Frequencies and percentages were used to analyze the data related to the first two questions, and the 2- way analysis of variance was used to answer the third question. The findings of the first and second questions showed that the seven standards contribute to the EFL teachers' professional development from the teachers' and supervisors' points of view. The standards that had the highest rank were the academic and pedagogical knowledge and professional ethics from teachers' points of view. However, the three highest standards from the supervisors' point of view were those related to education in Jordan, academic and pedagogical knowledge and professional ethics. this indicates that there was some consensus between the teachers' and supervisors' points of view in this respect. As for the third question, the findings showed that there were no statistically significant differences at (α = 0.05) between teachers' and supervisors' views due to qualification and years of experience. These findings could be due to the similarities in the learning communities teachers and supervisors experience during their teaching profession. Besides, the standards under investigation have been drawn after careful consideration for teachers' needs and interests. Based on the findings of the study, it was recommended that similar studies be conducted on the actual implementation of the standards in the classroom by teachers. In addition, policy makers should pay more attention to preparing a suitable teaching- learning environment that enable teachers to develop professionally according to the standards under study. Further more; training workshops conducted for promoting teachers' professional development should give priority to the national professional development standards under study.

Key Words: professional development, standards, perspectives, competencies

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي وجهات نظر معلمي اللغة الإنجليزية ومشرفيها في معايير التنمية المهنية الوطنية لوزارة التربية والتعليم وقدرتها على تعزيز التنمية المهنية لمعلمي اللغة الإنجليزية الأردنيين. وارتبط السؤالان الأول والثاني بمدى موافقة المعلمين والمشرفين على المعايير التي تسهم في تنمية المعلمين مهنيا من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ومن وجهة نظر المشرفين التربويين. وحاول السؤال الثالث تحديد فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين استجابات المعلمين والمشرفين تعزى للمؤهل وسنوات الخبرة. وللإجابة عن هذه الأسئلة، طور الباحث استبانة مكونة من ٥٤ فقرة بُنيت على معايير التنمية المهنية الوطنية لوزارة التربية والتعليم، وتم التحقق من صدق هذه الأداة وثباتها. وبهدف تحليل نتائج السؤالين الأول والثاني، استُخدمت النسب المئوية والتكرارات. وتم استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي للإجابة عن السؤال الأول. وتشير نتائج السؤالين الأول والثاني إلى أن المعايير السبعة جميعها تسهم في تنمية المعلمين مهنيا من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المشرفين التربويين. واحتلت المعايير المتعلقة بالمعرفة بطرائق التدريس وأخلاقيات الوظيفة المرتبة العليا بين المعايير من وجهة نظر المعلمين. أما معايير التربية في الأردن والمعرفة بطرائق التدريس وأخلاقيات الوظيفة فاحتلت على الرتب من وجهة نظر المشرفين التربويين؛ مما يدل على وجود توافق بين وجهات نظر المعلمين والمشرفين. وبالنسبة للسؤال الثالث، أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين وجهات نظر المعلمين والمشرفين تعزى للمؤهل وسنوات الخبرة. ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى وجود تشابه في بيئات التعلم التي تعرض لها المعلمون والمشرفون. إضافة إلى ذلك فقد تم استخلاص هذه المعايير بناء على حاجات المعلمين واهتماماتهم.

وبناءً على نتائج الدراسة، أوصى الباحث بإجراء دراسات مشابهة حول تنفيذ المعلم للمعايير داخل الغرفة الصفية، وأنه يجب على صانعي السياسة التربوية إعطاء مزيد من الاهتمام لبيئة تعلمية مناسبة، تمكن المعلم من النمو المهني وفق المعايير موضوع الدراسة، وأن يعطي القائمون على ورش التدريب الموجهة للمعلمين أولوية لهذه المعايير.

الكلمات المفتاحية: تنمية مهنية، معايير، وجهات نظر، كفايات.

Teachers' and Supervisors' Perspectives of the Ministry of Education National Teacher Professional Development Standards in Enhancing Jordanian EFL Teachers' Professional Development

Tha'er Issa Tawalbeh*

* Head of Foreign Languages\ Directorate of Curricula\ Ministry of Education.

Journal of
Al-Quds Open University
for Research & Studies

Contents

9. References should follow rules as follows:

   (a) If the reference is a book, then it has to include the author name, book title, translator if any, publisher, place of publication, edition, publication year, page number.

   (b) If the reference is a magazine, then it has to include the author, paper title, magazine name, issue number order by last name of the author.

10. References have to be arranged in alphabetical order by last name of the author.

11. The researcher can use the APA style in documenting scientific and applied topics where he points to the author footnotes.

Guidelines for Authors

The Journal of Al-Quds Open University For Research & Studies Publishes Original research documents and scientific studies for faculty members and researchers in Alquds Open University and other local, Arab, and International universities with special focus on topics that deal with open education and distance learning. The Journal accepts papers offered to scientific conferences.

Researchers who wish to publish their papers are required to abide by the following rules:

1. Papers are accepted int both English and Arabic.
2. each paper should not exceed 30 pages or 8000 words including footnotes and references.
3. Each paper has to add new findings or extra knowledge in its field.
4. Papers have to be on a “CD” or “E-mail” accompanied by three hard copies. Nothing is returnable in either case: published or not.
5. An abstract of 100 to 150 words has to be included. The language of the abstract has to be English if the paper is in Arabic and has to be Arabic if the paper is in English.
6. The paper will be published if it is accepted by at least two revisers. The Journal will appoint the revisers who has the same degree or higher than the researcher himself.
7. The researcher should not include anything personal in his paper.
8. The owner of the published paper will receive five copies of the Journal in which his paper is published.

For Correspondence and Sending Research
Use the Following Address:

Chief of the Editorial Board of the Journal of Al-Quds Open University for Research & Studies

Al-Quds Open University

P.O. Box ; 51800

Tel: 02-2984491

Fax: 02-2984492

Email: hsilwadi@qou.edu

Design and Artistic Production:

Graphic Design & Production Department
Scientific Research & Graduate Studies Program

Al-Quds Open University

Tel: 02-2952508

Journal of

Al-Quds Open University

for Research & Studies